MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER KOMMUNIKATIVEN PÄDAGOGIK

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors

der Erziehungswissenschaften

an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt

von

Manfred Jourdan, Hagen

Drucklegung: 29. August 1974

MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN EINER KOMMUNIKATIVEN PÄDAGOGIK

DISSERTATION

zur

Erlangung des Grades eines Doktors

der Erziehungswissenschaften

an der

PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE RUHR

in

Dortmund

vorgelegt

von

Manfred Jourdan, Hagen

Drucklegung: 29. August 1974

Gutachter: Prof. Dr. Hermann Horn, Hagen

Prof. Gerhard Bethlehem, Hagen

Tag der mündlichen Prüfung: 9. Juli 1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

I N H A L T

Vorwort

(A) 1. Einleitung 6

Anspruch und Probleme 9

Programm 22

Methoden 30

Wissenschaftstheoretischer Standort 33

2. Aufkommen und Entwürfe kommunikativer Modelle 35

Etymologie 36

Historie 41

Bedeutungsanalyse 44

a) Im allgemeinen Sprachgebrauch 50

b) In der philosophischen Fachsprache 50

c) In der psychologischen Fachsprache 51

d) In der soziologischen Fachsprache 52

e) In der pädagogischen Fachsprache 54

(B) 3. Struktur und Analyse des kommunikativen Interaktionsgefüges 57

Pragmatische Kommunikationsaxiome von P. WATZLAWICK 64

Ausweitung und Differenzierung durch K.H. SCHÄFER 76

Schwierigkeiten und Probleme bei K.H. SCHÄFER 80

a) Positive Emanzipation 80

b) Autorität 82

c) Der Gruppenleiter 89

d) Wissen und Handeln 92

Die Bedeutung der Metakommunikation 100

Das pädagogische Feld 105

(C) 4. Der vieldimensionale Mensch und die Bildung des ganzen Menschen 115

Wissenschaftstheoretische Aspekte einer kommunikativen Pädagogik 115

Soziologische Aspekte der Kommunikation 132

a) Interaktion 132

b) Kooperation 142

5. Diesseits und jenseits der Grenzen einer kommunikativen Pädagogik 150

Der engere Kommunikationsbegriff 153

Der weitere Kommunikationsbegriff 159

Der umfassende Kommunikationsbegriff 165

a) Ich und Selbst 166

b) Selbstreflexion 167

c) Das Umgreifende 170

d) Kommunikation auf der "Ebene" des Daseins 173

e) Kommunikation auf der "Ebene" des Bewußtseins überhaupt 175

f) Kommunikation auf der "Ebene" des Geistes 176

g) Kommunikation auf der "Ebene" der Existenz 177

h) Kommunikation und Wahrheit 181

i) Kommunikation und Vernunft 187

j) Kommunikationswille 188

k) Geschichtliche Enge und Grenzenlosigkeit von Kommunikation 191

l) Einsamkeit und Kommunikation 192

m) Kommunikation als liebender Kampf 194

n) Der philosophische Glaube 209

o) Seinsausdruck und kommunikativer Ausdruck 213

p) Die Diskussion 217

q) Antizipation 221

r) Symmetrie 223

s) Die Relativität der unterschiedenen Kommunikationsbegriffe und ihre Notwendigkeit im Zusammenhang 224

Der asymmetrische Kommunikationsbegriff (Unstetige Formen der Erziehung) 228

Ergebnis 237

Literaturverzeichnis 258

VORWORT

Es geht in dieser Arbeit darum, mit Hilfe der durch die Erziehungswissenschaft bereitgestellten Methoden einen neuen pädagogischen Entwurf in seiner als sinnvoll zu begreifenden Tragweite auszuloten. Es sollen mögliche Grenzen und die Bedingtheiten einer Kommunikativen Pädagogik herausgearbeitet werden. Das bedeutet, daß es auch noch Bereiche gibt, die mit anderen Theorien erzieherischen Handelns bestritten werden müssen.

Es geht hier nicht darum, einen Gegenentwurf zu entwickeln, sondern den vorhandenen Entwurf einer Kommunikativen Pädagogik kritisch zu differenzieren und ihn als e i n e sinnvolle Möglichkeit im Kanon erzieherischer Prozesse zu begreifen. Das meint, in einer Kommunikativen Pädagogik eine, aber nicht d i e Möglichkeit erzieherischen Wirkens zu sehen. Diese Sichtweise versucht, der Vieldimensionalität des Menschen.zu entsprechen, bei dessen Entfaltung und Förderung e i n erziehungstheoretischer Ansatz zu kurz greifen würde.

(A) 1. Einleitung

Vertreter einer "technologischen Rationalität"[1] haben uns in den letzten Jahren viele Begriffe (in ihrem Sinne aufbereitet) vorgestellt, die inhaltlich zum Teil lange bekannt und von Vertretern anderer Disziplinen (hauptsächlich der Philosophie) vielfach bereits thematisiert und untersucht waren. Diese Begriffe werden von "modernen" Menschen freudig aufgegriffen, da sie mehr der geistigen Situation dieser Zeit zu entsprechen scheinen. So wird vieles als offenbar "neu" unreflektiert übernommen, was sich bei näherer Betrachtung als verkürzende Wiederholung eines bereits intensiv und universell analysierten und beschriebenen Phänomens darstellt.

So verhält es sich auch mit dem Begriff "K o m m u n i k a t i o n". Er ist heute als Schlag- und Modewort, mit einer spezifischen inhaltlichen Füllung, in aller Munde und hat auch vor den Toren pädagogischer Theoriebildung nicht haltgemacht[2].

Nun ist der Begriff "Kommunikation" an sich gewiß nicht neu. Man findet das, was mit "Kommunikation" gemeint ist, bereits in dem lateinischen Verb "communicare"[3].

1 Vgl. Herbert Marcuse, Der eindimensionale Mensch, Neuwied/Berlin 1967 (Ausgabe September 1970), S. 19.

2 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971 (^{2}1973); Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6, S. 566-580 und 12. Jg. (1972), H. 1, S.57-69; Joachim Thiele, Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 735-740; Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972.

3 Vgl. hier S. 36

Im englischen Sprachraum trat die lateinsprechende Oberschicht den Begriff bereits im Mittelalter an die Alltagssprache des "gemeinen Volkes" ab. In der deutschen Sprache wurde dieser Begriff wesentlich später von den "Lateinern" entlehnt. Den letztlich richtungsweisenden Impuls erfuhr der Kommunikationsbegriff in den 30er und 40er Jahren unseres Jahrhunderts. Die empirische Forschung der Amerikaner entwickelte mit ihrem mathematisch/informationstheoretischen Modell d i e Interpretation von Kommunikation, die heute beinahe das Feld beherrscht.

Wie bereits erwähnt, hat die K o m m u n i k a t i o n s t h e o r i e mit Beginn dieses Jahrzehnts ihren Einzug in die Erziehungswissenschaft gehalten. Es haben sich bereits mehrere Autoren in diesem Punkte zu Wort gemeldet, aber es gibt erst einen umfassenden Entwurf einer "K o m m u n i k a t i v e n P ä d a g o g i k" von Karl-Hermann SCHÄFER und Klaus SCHALLER[4]. Der etwas anders lautende Titel darf nicht verwirren, und es soll gleich aufgewiesen werden, daß es sich bei diesem Entwurf tatsächlich um eine "Kommunikative P ä d a g o g i k" handelt, mit einem interessanten wissenschaftstheoretischen Fundament und hohem Anspruchsniveau. Da es sich bei SCHÄFER/SCHALLER, unter dem Aspekt von "Kommunikation" betrachtet, um einen ernstzunehmenden Versuch handelt, „... eine Theorie des pädagogischen Handelns - also eine Pädagogik, eine Bildungstheorie - vorzulegen ..."[4a], soll an diesem Entwurf die in dieser Arbeit vorgebrachte Kritik exemplarisch festgemacht werden. Wenn sich also die Auseinander-

4 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 9; 2. Aufl. 1973

4a A.a.O.

setzung mit dem genannten Buch wie ein roter Faden durch diese Arbeit ziehen wird, so ist das kein Ausdruck der Verurteilung eines zwangsläufig mit Unzulänglichkeiten behafteten ersten Entwurfes. Andererseits besteht auch keine unkritische Verpflichtung auf diese sehr qualifizierte Version einer "kommunikativen Pädagogik".

Es kommt hier allein darauf an, das Vorhaben einer solchen Pädagogik, deren Anspruch sowie das daraus erwachsende kritische Selbstverständnis klar herauszustellen; sich andererseits Struktur und Wirkweise des "kommunikativen Interaktionsgefüges" vor Augen zu führen, um dann, mit der pädagogischen Elle gemessen, festzustellen, ob ein solches kommunikatives Modell dem Anspruch gerecht wird und tatsächlich das für die pädagogische Praxis leisten kann, was sich ihre geistigen Väter erhofft haben.

Was versprechen sich die Autoren von ihrem pädagogischen Entwurf, und wieso handelt es sich dabei um eine "kritische" und "kommunikative" Pädagogik? Klaus SCHALLER stellt fest: „Im folgenden wird der Versuch unternommen, eine Theorie des pädagogischen Handelns... vorzulegen, welche den Anspruch erhebt, die g e g e n w ä r t i g anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht a n g e m e s s e n zu lösen: eine Pädagogik also, die nicht in der ‚Besserung' des Zöglings, in der Perfektibilität des Edukandus ihr erstes und einziges Ziel erblickt, sondern deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des ‚Zöglings' auf Zustand und Wandel (‚Besserung') der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist; als solche ist sie eine k r i t i s c h e Erziehungswissenschaft oder, materialiter, eine kommunikative Pädagogik."[5]

Halten wir also fest: Die von SCHÄFER/SCHALLER entwickelte "Kommunikative Pädagogik" (bereits im Vorwort des Buches wird auch der Terminus "kommunikative Erziehungswissenschaft" gebraucht) soll die gegenwärtigen Probleme von Erziehung und Unterricht angemessen lösen. Dabei liegt das kritische Moment in der Verbesserung der Gesellschaft vermittels der Handlungsbezüge des Zöglings. Neben diesem Ziel bleiben weitere (zweitrangige Erziehungsziele) offen und auch weiterhin ungenannt.

5 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 9

Dieses Ziel kann man wohl nur im allerweitesten Sinne als ein Erziehungsziel bezeichnen, denn hier soll nicht weniger als „... die Gesellschaft, ja die ganze Menschheit"[6] erzogen und emanzipiert werden. Ein E r z i e h u n g s z i e l muß es aber sein; denn es ist ja ein "Ziel" dieser "kommunikativen Erziehungswissenschaft". Hier wird also mit gängigen Definitionen von "Erziehungsziel", wie sie zum Beispiel W. BREZINKA nennt, gebrochen: „Unter einem Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für Educanden als Ideal gesetzte psychische Disposition (oder ein Dispositionsgefüge) beschreibt und vom Erzieher fordert, er solle so handeln, daß der Educand befähigt wird, dieses Ideal so weit wie möglich zu verwirklichen."[7] Die Adäquanz dieser Definition steht hier nicht zur Debatte, sondern es soll deutlich werden, daß sich die erzieherische Intention[8], entsprechend dem üblichen pädagogischen Verständnis, stets auf den einzelnen bzw. eine Klassengruppe richtet (die auch von den Autoren nicht gemeinte "funktionale" Erziehung soll hier beiseite bleiben.

L. RÖSSNER hat bereits darauf hingewiesen, daß die kritische und emanzipatorische Pädagogik im Gefolge einer "kritischen Theorie" der sozialphilosophischen "Frankfurter Schule" von einer "Deu-

6 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 18; 2. Aufl. S. 25

7 Wolfgang Brezinka, Was sind Erziehungsziele? In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 550, dort gesperrt.

8 Vgl. die Kritik von MOLLENHAUER an BREZINKA: Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 27/28.

tung der Totalität des sozialen Daseins" (R. KÖNIG) ausgeht und Begriffe, wie Emanzipation, Freiheit, Selbstbestimmung usw. als Leitnorm für die gesellschaftliche Totalität schlechthin ansieht[9]. Dazu bemerkt W. KLAFKI, dessen Aussagen von einer überraschenden Übereinstimmung, verglichen mit denen von SCHÄFER/SCHALLER, gekennzeichnet sind[10]: „Diese (o.g.; M.J.) Begriffe werden nämlich nicht allein auf den je einzelnen zu erziehenden jungen Menschen bezogen, sondern zugleich auf die Gesellschaft und letztlich - so übersteigert das auf den ersten Blick erscheinen mag - auf die Menschheit als ganze."[11]

Hier soll nicht weiter auf die Problematik der Leitnorm "Emanzipation" eingegangen werden[12], sondern es soll auf eine, bei den Schöpfern einer "Kritischen Erziehungswissenschaft" ungelöste Schwierigkeit im Emanzipationsprozeß hingewiesen werden, die aufs engste mit der "Emanzipation des kommunikativen Interaktionsgefüges" gekoppelt ist. Dazu schreibt SCHÄFER: „ ... es wird vergessen, daß die Emanzipation des einzelnen abhängig ist von einer Emanzipation der gesellschaftlichen Verhältnisse, d.h.

9 Vgl. Lutz Rössner, „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 603.

10 Vgl. Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, z.B. S. 383, 384 mit Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 18, 121, 158; 2. Aufl. S. 25, 165, 205.

11 Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, S. 383

12 Siehe hierzu: Lutz Rössner, „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 599-617 und Bernhard Claussen, Kritik der Kritik der Kritischen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 65. Jg. (1973), H. 10, S. 692-696.

der Dimension gesellschaftlichen Handelns."[13] Und KLAFKI merkt an: „Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt die kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeit n u r i n e i n e r e n t s p r e c h e n d s t r u k t u r i e r t e n G e s e l l s c h a f t gegeben ist."[14]

Mit den sachlich richtig gewählten Wendungen "abhängig" und "nur ... gegeben" scheint sich ein circulus vitiosus anzubahnen, den zu sprengen keine Textstelle befriedigend aufweist. Denn wie will man den Einstieg in den Prozeß der Emanzipation gewinnen, wenn es die angeblich "autoritären repressiven gesellschaftlichen Verhältnisse" nicht zulassen? Den Ausgang soll die Emanzipationsbewegung in der Schule vermittels der "Kommunikativen Didaktik" nehmen, aber das setzt uneingestanden doch eine bereits emanzipierte expertenartige Gruppe als Basis und Keimzelle einer "besseren" Gesellschaft voraus. So „... bleibt es der unterrichtlichen Geschicklichkeit des Lehrers überlassen, eine breite Basis kommunikativer Wirklichkeit aufzubauen und zu gestalten ..."[15]

13 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 121; 2. Aufl. S. 165

14 Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, S. 383

15 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 127; 2. Aufl. S. 171

Eine „ ... Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation ..."[16] m u ß doch wohl einen Ansatzpunkt haben; denn die wechselseitige Abhängigkeit von Schule und Gesellschaft[17] kann nicht auf dem Nichts einer angeblich autoritär präformierten Gesellschaft - und damit Schule - aufbauen.
Hier soll lediglich versucht werden, auf eine theoretische Schwierigkeit aufmerksam zu machen. Mängel in der Logik dieses theoretischen Entwurfes sagen aber noch nichts über die reale Chance der praktischen Realisierung aus. Weder ist die Gesellschaft noch sind die Erzieher so "autoritär präformiert", daß nicht jederzeit ein "fruchtbarer Moment im Bildungsplanungsprozeß" Wirklichkeit werden könnte.

Während sich W. KLAFKI an dieser problematischen Stelle mit dem Hinweis auf die nun einmal bestehende „ ... wechselseitige Bedingtheit der in der Erziehung zu vermittelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten des einzelnen und einer politisch zu verwirklichenden Gesellschaftsstruktur ..."[18] begnügt und somit weitere Schwierigkeiten umgeht, macht K.H. SCHÄFER einen Versuch, den genannten Teufelskreis aufzubrechen: „ Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis müssen das Bild einer zur metakommunikativen Kommunikation emanzipierten Gesellschaft antizipieren."[19] Diese Aussage meint, wenn man den "linksidealisti-

16 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 18; 2. Aufl. S. 25/26

17 Vgl. Hartmut von Hentig, Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965.

18 Wolfgang Klafki, Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, S. 384

19 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 103; 2. Aufl. S. 144

schen Jargon" (RÖSSNER)[20] transzendiert, daß die aus einer "autoritär vorgeprägten Gesellschaft" stammenden Erziehungswissenschaftler und -praktiker einen gewünschten emanzipierten Zustand gedanklich (also intellektuell)[21] vorwegnehmen sollen. Wie kann dieses aber geschehen, wenn die Gedanken von „ ... der umgangssprachlich vermittelten Lebenspraxis"[22] a b h ä n g i g sind? Wird hier der Teufelskreis mit der Setzung einer creatio ex nihilo - mit einem "Bild" - gesprengt? Derjenige Avantgardist, der jenes "Bild" in sich trägt, der die Antithese zum Status quo in dem dialektischen Prozeß setzt[23], muß bereits praktisch „ ... d a s g e m e i n s a m e k o m m u n i k a t i v e A u t o r i t a t i v e rationaler Interaktionen ..."[24] beherrschen. Wo hat er diese Fähigkeit her? Vielleicht nicht per "kommunikativer" -, sondern per A u t o didaktik?

K. MOLLENHAUER begnügt sich in diesem Punkt mit einer Sollensforderung: „ Im pädagogischen Handeln sollen die individuellen empirischen Bedingungen hervorgebracht werden, unter denen rationales politisches Handeln allererst möglich ist. Insofern

20 Vgl. Theodor W. Adorno, Jargon der Eigentlichkeit, Frankfurt 1964.

21 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971, S. 148, 152; 2. Aufl. S. 195, 199.

22 A.a.O., S. 101; 2. Aufl. S. 141/142

23 A.a.O., S. 158; 2. Aufl. S. 165

24 A.a.O., S. 129; 2. Aufl. S. 173

ist pädagogisches kommunikatives Handeln."[25]

Es muß darauf hingewiesen werden, daß der Begriff "Antizipation" bei K.H. SCHÄFER nicht mit dem bei K. MOLLENHAUER zur Deckung gebracht werden kann. Meint dieser eine Antizipation zukünftiger qualitativer Merkmale, deren prozessuale Logik und Notwendigkeit nicht einsehbar ist, so meint jener die Antizipation von Handlungsabläufen im Strukturierungsprozeß einer gegebenen Handlungssituation, deren reale Präsenz von der Experimentalpsychologie hinreichend bewiesen ist[26].

L. RÖSSNER sieht ebenfalls diese Schwierigkeit und meint nicht ohne Ironie: „Offenbar sind sich die emanzipatorischen (emanzipierten?) Pädagogen hier noch nicht schlüssig. (Möglicherweise handelt es sich hier aber auch um nicht näher bestimmte verwickelte dialektische Vermittlungen.)"[27]

Es sei angemerkt, daß hier durchaus die Kritikwürdigkeit der Argumentation Rössners gesehen wird. Man kann B. CLAUSSEN weitgehend zustimmen, wenn er auf die p o s i t i v i s t i s c h e n Züge der Rössnerschen Kritik hinweist[28].

25 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 15

26 A.a.O., S. 17

27 Lutz Rössner, „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 605

28 Vgl. Bernhard Claussen, Kritik der Kritik der Kritischen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 65. Jg. (1973), H. 10, S. 692-696.

Es müssen nun die beiden anderen herausgestellten Teilaussagen des genannten A n s p r u c h e s der "Kommunikativen Pädagogik" von SCHÄFER/SCHALLER näher betrachtet werden.

Das "kritische" Moment liegt in dem Vorhaben einer e v o l u t i o n ä r e n Reform der Gesellschaft[29], wobei „ ... das gesellschaftliche Handeln des ‚Zöglings' ..."[30] das Vehikel zur Erreichung dieses Zieles ist. Die Beschäftigung mit dem Zögling ist somit t r a n s i t i v zu verstehen, denn durch und über dessen gesellschaftlich relevanten Handlungsbezüge wird eine gesamtgesellschaftliche Veränderung (Emanzipation) angestrebt. Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß diesem Ansatz das Postulat einer „totalen Daseinsdeutung" innewohnt. So braucht dieser Punkt hier nicht weiter verfolgt zu werden, und L. RÖSSNER bemerkt abschließend: „Die emanzipatorische oder kritische Pädagogik und in ihrer Folge die Didaktik k a n n nicht leisten, was zu leisten sie vorgibt, weil sie - im Gefolge der Kritischen Theorie - von einer Totalität und Totaldeutung ausgeht."[31]

Es sei angemerkt, daß der hier in skeptischer Grundhaltung angedeutete Ansatz einer p o l i t i s c h interessier-

29 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 161; 2. Aufl. S. 208.

30 A.a.O., S. 9

31 Lutz Rössner, „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 616

ten Pädagogik bei SCHÄFER/SCHALLER in der zweiten überarbeiteten Auflage etwas abgeschwächt ist.

Betont K. SCHALLER zum einen die p o l i t i s c h e Stoßrichtung seiner "kritischen Erziehungswissenschaft" noch akzentuierter: „ ... ihr pädagogisches Interesse ist zugleich ein politisches im vollen Sinne des Wortes"[32] und an anderer Stelle: „ Pädagogik - Erziehung - muß sich politisch engagieren"[33] und bleibt somit seinem ursprünglichen Programm treu, so rezipiert er in zwei anderen Punkten die mancherorts vorgebrachte Kritik und steckt in seinem Anspruch zurück, womit seine Strategie an Realitätsnähe gewinnt.

Kam SCHALLER in der ersten Auflage (1971) noch zu der vielkritisierten Aussage: „ Erziehung ist eine ‚Funktion der Gesellschaft' ..."[34], so vertritt er in der zweiten Auflage (1973) eine anders akzentuierte Meinung. Er erklärt dort, daß die vorstehende Aussage und ihre Umkehrung im Rahmen einer "Kommunikativen Pädagogik" nur solange Gültigkeit hat, „ ... wie man sich entschließt, das Verhältnis zwischen ‚Gesellschaft' und ‚Erziehung' in keiner Hinsicht als funktional anzunehmen"[35].

32 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973, S. 23

33 A.a.O., S. 76

34 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 9

35 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973, S. 10

Die Widersprüchlichkeit dieser Aussagen löst sich dann auf, wenn man den akzeptierbaren Hinweis ernstnimmt, daß es sich bei den Bereichen "Erziehung" und "Gesellschaft" nicht um ein je getrenntes funktionales Gegenüber handelt, sondern hier „ ... wird Erziehung als Moment des gesellschaftlichen Lebens selbst verstanden, als Subsystem innerhalb eines Gesamtsystems ..."[36].

Indem dieser Sichtweise zugestimmt wird, sei noch darauf hingewiesen, daß sich die Verhältnisse nicht nur im Rahmen einer "Kommunikativen Pädagogik" so zeigen, sondern weil sie so sind, wie sie K. SCHALLER zuletzt sieht, ist die Objektivität dieser Verhältnisse durchgängig gültig und ihre Faktizität allgemeinverpflichtend für a l l e erziehungswissenschaftlichen Ansätze.

Nun zu dem zweiten von SCHALLER revidierten Punkt. Er steht mit der zuvor besprochenen Funktionalitätsproblematik in engstem Zusammenhang und ist in seiner Stellung im Gesamtkonzept von besonderer Bedeutung.

In der ersten Auflage hieß es von der "kritischen Erziehungswissenschaft", daß „ ... deren Interesse über das gesellschaftliche Handeln des ‚Zöglings' auf Zustand und Wandel (‚Besserung'.) der Gesellschaft und ihrer Verhältnisse gerichtet ist..."[37].

36 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973, S. 10

37 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 9

Diese Aussage führte dazu, daß hier der Zögling als „Vehikel" interpretiert und seine Stellung als „transitiv" betrachtet wurde.

Nun heißt es aber in der zweiten Auflage: „Gewiß ist Erziehung nicht der Hebel der Veränderung; aber sie macht sichtbar, wo er anzusetzen ist. Erziehung übernimmt in der Gesellschaft die Doppelrolle von Funktionalität und Disfunktionalität: gewiß steht sie im Dienst der gegenwärtig herrschenden Einrichtungen der Gesellschaft; zugleich aber bringt sie den Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und gesellschaftlicher Realerwartung zum Bewußtsein. Solcherart provoziert sie die politische Aktion und zeigt ihr ihre nächsten Ziele."[38]

Dieser revidierten und näher ausgeführten Sichtweise kann nicht nur, sondern muß beigepflichtet werden, wenn individueller und gesellschaftlicher Fortschritt überhaupt möglich werden soll.

Aber auch hier gilt es, darauf aufmerksam zu machen, daß dieser Zusammenhang keineswegs neu ist, sondern daß das Leitthema "Kommunikation" lediglich der vorzügliche Ort ist, hierauf akzentuiert hinzuweisen. Man könnte viele Lehrergenerationen zurückverfolgen und unter diesem ausgewählten Aspekt ihre Qualität daraufhin untersuchen, inwieweit sie „Agent des sozialen Wandels" gewesen sind[39].

38 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973, S. 11

39 Vgl. Günther Steiner, Der Lehrer als Agent sozialen Wandels. In: Die Deutsche Schule, 63. Jg., 6, (1971), S. 363 - 375.

Der letzte Punkt des Anspruches besteht darin, daß die "Kommunikative Pädagogik" meint, die gegenwärtigen Probleme von Erziehung und Unterricht angemessen lösen zu können. Dieses ist der eigentliche Zentralpunkt, unter den sich alle anderen, auch die noch nicht genannten Ansprüche subsumieren lassen. Folglich wird sich auch der Hauptteil dieser Untersuchung mit der Klärung der Frage befassen, ob es wirklich möglich ist, per Kommunikation (in einem noch zu klärenden Verständnis) die Probleme (es wird nicht gesagt "alle" Probleme!) von Erziehung und Unterricht angemessen lösen zu können und ob hierin das primäre Ziel einer Erziehungswissenschaft gesehen werden kann.

Kann man voraussetzungslos an der "kommunikativen Klassengruppe" partizipieren und innerhalb des "kommunikativen Interaktionsgefüges" all jene Qualifikationen erwerben - durch metakommunikative Einschübe unterstützt -, die als "Handlungs" - Grundlagen für "rationale Interaktionen" erforderlich sind? Oder ist es letztlich der jeweils einzelne, der innerhalb der Klassengruppe agiert? Sind nicht seine Beiträge die einer Person, mit ganz spezifischen Qualitäten, aus einer spezifischen motivationalen Konstellation entsprungen, von einem spezifischen Werthorizont bestimmt, auf einen spezifischen sittlich-religiösen Urgrund zurückführbar? Muß man nicht geradezu eine gewisse Reife und Integrität des Kommunikationspartners voraussetzen, damit Kommunikation gehaltvoll wird - oder kann Kommunikation und Metakommunikation der Gruppe die Werte hervorbringen, die den einzelnen tragen und bestimmen? Unterliegt nicht, trotz der Betonung der Würde des einzelnen

im kommunikativen Prozeß[40], die Personmitte einer Metamorphose zum homo sociologicus? Muß nicht doch erst ein qualitativ gefestigtes " I c h - Bewußtsein" dasein, bevor es in ein " W i r - bewußtsein"[41] - zeitweise? - eingeschmolzen wird, um der Gefahr zu entgehen, daß man statt einer potenten Gruppe eine Leermenge (ø) erhält?

40 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 148, 151; 2. Aufl. S. 194, 197/198.

41 A.a.O., S. 127; 2. Aufl. S. 170

Hier erheben sich viele Fragen, die im Hauptteil dieser Arbeit behandelt werden sollen. Es wird zum Beispiel auch zu klären sein[42], warum hier eine totale Ablehnung personaler Autorität vertreten wird[43]. Man geht von einem solchen Verständnis von Autorität und "autoritärem" Handeln aus, das personale Autorität in jedem Fall als Fehlform sieht, d.h., demokratischen Wesenszügen konträr entgegenzustehen scheint[44]. Personale Autorität wird mit autoritärem Handeln in eins gesehen, ohne dabei die als positiv zu bestimmende Möglichkeit des a u t o r i t a t i v e n Handelns personaler Autoritäten anzuerkennen.

Ferner soll näher untersucht werden, warum bei dem Ersatz des tradierten "pädagogischen Bezuges" durch „ ... die Klassengruppe und deren Subgruppen ... als organisierende und grundlegende Kategorie ..."[45] von der Vorstellung des Frontalunterrichts ausgegangen wird. Hier bleibt unberücksichtigt, daß auch andere Unterrichtsformen, wie zum Beispiel das freie Unterrichtsgespräch, die gruppenunterrichtlichen Verfahren, das Vorhaben, das Projekt usw., in der pädagogischen Praxis üblich sind und daß sich dabei andere als die von SCHÄFER/SCHALLER kritisierten Beziehungsdimensionen zeigen.

42 Vgl. hier S. 82 f.

43 Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972, S. 34 f.

44 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 128 f.; 2. Aufl. S. 172 f.

45 A.a.O., S. 123; 2. Aufl. S. 166

Wie überhaupt zu fragen wäre, für welches Lebensalter und damit für welche Entwicklungs- und Unterrichtsstufe diese "neue" Didaktik konzipiert ist, in der die v e r b a l e n "Handlungen" s y m m e t r i s c h [46] erfolgen sollen. Es wäre auch zu fragen, ob es möglich ist, durch "verbale Handlungen", die nach einem ganz bestimmten Muster verlaufen sollen, a l l e Fertigkeiten zu üben. Steht hier nicht die Gefahr des Methodenmonismus im Hintergrund?

Nachdem die Frag w ü r d i g k e i t des Entwurfes einer "Kommunikativen Pädagogik" und des daraus erwachsenden Anspruches in erster Näherung herausgestellt wurde und sich damit auch die Vieldimensionalität der Problematik ankündigte, soll nun der Bereich schärfer eingegrenzt werden, auf den sich diese p ä d a g o g i s c h e Analyse konzentrieren und spezialisieren wird.

Sie wird sich in erster Linie auf das richten müssen, was von den Autoren des zu untersuchenden Entwurfes primär beabsichtigt ist: „Die Emanzipation des kommunikativen Interaktionsgefüges erweist sich also als die zentrale Zielvorstellung, als die pädagogische Idee der emanzipatorischen und kommunikativen Didaktik."[47] Hiermit liegt auf der Hand, daß sich die weitere Betrachtung vornehmlich und hauptsächlich mit dem " k o m m u n i k a t i v e n I n t e r a k t i o n s g e f ü g e " zu befassen hat. Dieses "kommunikative Interaktionsgefüge" ist es, was es zu

[46] Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S.148; 2. Aufl. S. 194.

[47] A.a.O., S. 162; 2. Aufl. S. 216

etablieren und zu emanzipieren gilt, und hierdurch soll die Gesellschaft verbessert werden. Hierdurch sollen Hierarchien im pädagogischen Raum abgebaut und personale Autoritäten beseitigt werden. Das sich permanent emanzipierende "kommunikative Interaktionsgefüge" soll die Erziehungswissenschaft „... aus dem Getto des ‚Pädagogisch Eigentlichen' ..." [48] herausführen (emancipio).

Hier wird auch zu fragen sein, ob das "Pädagogisch Eigentliche" [49] nicht verkürzt und damit mißverstanden wird, wenn man nur (in diesen Punkten sicherlich berechtigt) darauf hinweist, daß eine "Kommunikative Pädagogik" sich „... nicht auf das ‚Pädagogisch Eigentliche' berufen könne; denn was Erziehung und Bildung heute sind, ist losgelöst vom Gesellschaftsgebilde, das sie für den Fortgang des eigenen gesellschaftlichen Prozesses für unerläßlich hält, nicht auszumachen"[50]. K. SCHALLER hat ferner recht, wenn er sagt: „Den Menschen gibt es ebensowenig, wie es die Erziehung und Bildung gibt."[51] In den Aussagen Schallers zum Problem des "Pädagogisch Eigentlichen" wird das "Was" und das "Wie" der Erziehung angesprochen; beides ist abhängig von Zeit und Raum. Worauf es aber "eigentlich" ankommt, ist das "Warum" und "Wozu" der Erziehung. Das Angewiesensein auf Erziehung, die Notwendigkeit, die heran-

48 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 6

49 Vgl. Romano Guardini, Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1953 (^{6}1963).

50 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 9

51 A.a.O., S. 10

wachsenden Menschen in jeglicher Hinsicht umfassend zu fördern und zur Reife zu führen, sind überzeitliche pädagogische Grundgegebenheiten.

Kehren wir zurück zum "kommunikativen Interaktionsgefüge" als dem zentralen Gegenstand dieser (meta-) kritischen Analyse. Es wird also zu zeigen sein, was "Kommunikation" (mit einer idealtypisierten je spezifischen inhaltlichen Füllung) für die unterrichtliche Wirklichkeit, für die erzieherische Praxis leisten kann und was nicht. Der Entwurf von SCHÄFER/SCHALLER stellt eine "K o m m u n i k a t i v e Pädagogik" dar; somit wird hier all das untersucht werden, was mit K o m m u n i k a t i o n zu tun hat, soweit sie primär erzieherische Relevanz hat. Es scheiden also die Bereiche Massenkommunikation, programmierte Unterweisung, Kybernetik und andere Unterrichtssysteme, deren Hauptvermittlungsträger ein technisches System ist, aus. Es wird diesen unterrichtlichen Zugängen keineswegs jegliche erzieherische Relevanz bestritten[52], sondern es soll hier die Konzentration auf das p e r s o n a l e "kommunikative Interaktionsgefüge", dem primär erzieherische Intentionalität zukommt, durchgehalten werden.

52 Das würde in der Tat einen Rückfall hinter J.F. HERBART bedeuten: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung o h n e U n t e r r i c h t ; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806; Hrsg.: Hermann Holstein, Bochum °o.J., S. 35.

Nach dieser Beschränkung auf die "Kommunikation von Kleingruppen" (Klassengruppe) muß eine weitere Grenzziehung gegenüber der "kritischen" und "emanzipatorischen", d.h. gesellschaftskritischen Pädagogik vorgenommen werden[53]. In dieser Arbeit soll, wie bereits mehrfach erwähnt, die edukative Potenz des "kommunikativen Interaktionsgefüges" kritisch betrachtet und dessen Tragweite ausgelotet werden; die o.g. Teilaspekte des Schäfer-/Schallerschen Ansatzes werden der Untersuchung im Rahmen einer s o z i a l p h i l o s o p h i s c h e n Fragestellung zugeordnet. Hier wird durchaus die enge inhaltliche Verschränkung der verschiedenen Teilprobleme gesehen, aber um der Tiefe und Prägnanz dieser Untersuchung willen ist eine analytische Trennung unerläßlich. Deshalb nahmen die für den weiteren Verlauf der Untersuchung ausgeklammerten Teilprobleme einen breiteren Raum ein als es einer Einleitung an sich zukommt. Freilich konnte die in Frageform gehaltene Problematisierung nicht zur Lösung gebracht werden, sondern mußte sich zwangsläufig auf Andeutungen beschränken[54]. Die hier angestrebte Klärung der in der logischen Abfolge erstrangigen Frage nach dem Stellenwert des "kommunikativen Interaktionsgefüges" kann dann zur Ausgangsbasis und zum wiederum zu kritisierenden Aufhänger für die Erforschung der anderen Teilaspekte dienlich sein.

Nachdem die hier zugrunde liegende Problemstellung verdeutlicht wurde, soll ein Ausblick auf das weitere Vorgehen zur Verdeutli-

53 Siehe hierzu: Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972.

54 Siehe hierzu: Heinz Moser, Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 639 - 657.

chung der Lösungsmethoden gegeben werden.

Die Untersuchung des Phänomens "Kommunikation" geht zunächst im Einleitungsteil (A) von der Etymologie dieses Begriffes aus; weist auf den historischen Wandel seines Gebrauches in der englischen und deutschen Sprache hin und beschreibt die heutige Stellung des Begriffes in verschiedenen Wissenschaftsbereichen.

Es wird auf die Entstehung einer Kommunikationswissenschaft und auf das Erscheinen verschiedener Kommunikationsmodelle aufmerksam gemacht sowie auf das Vorhandensein unterschiedlicher Interpretationen von Kommunikation hingewiesen.

Im ersten Kapitel (B) des Hauptteils wird das Modell des "kommunikativen Interaktionsgefüges" exemplarisch dargestellt und durch Verknüpfung mit relevanten Erkenntnissen anderer Autoren erweitert. Das so entfaltete Modell, das den letzten kommunikationswissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht, wird im weiteren Fortgang der Untersuchung kritisch analysiert; zunächst in Form von problematisierenden Fragen, festgemacht an den neuralgischen Punkten.

In den beiden folgenden Kapiteln (Teil C) soll die vorgebrachte Kritik thematisiert und die aufgeworfenen Probleme soweit wie möglich gelöst werden.

Es wird sich dabei zeigen, daß für die Erziehung des Menschen, so wie er sich uns in seiner Vieldimensionalität darstellt, e i n pädagogisches Modell unzureichend ist.

Die "technische" und "existenzphilosophische" Interpretation des Kommunikationsbegriffes, die sich aus unterschiedlichen erziehungsphilosophischen Grundpositionen heraus entwickelt hat, wurde bislang als Antagonismus erachtet. Es handelt sich aber in Wahrheit nicht um einen Gegensatz, sondern lediglich um einen U n t e r s c h i e d , der in der Verschiedenheit der Wirklichkeitsbereiche begründet ist. Da in verschiedenen Bereichen ein jeweils anderer Kommunikationsbegriff zugrunde liegt, muß bei der Übernahme von Erkenntnissen und Ergebnissen immer wieder aufs neue die pädagogische Relevanz bedacht werden.

Es wird der e n g e r e Kommunikationsbegriff auf seine Leistung für die Pädagogik untersucht. Dabei wird auf die strukturell bedingten Grenzen hingewiesen.

Dann wird der w e i t e r e Kommunikationsbegriff, auf den sich die Autoren einer "Kommunikativen Pädagogik" stützen, auf seine edukative Leistung und seine Grenzen hin untersucht.

Ferner soll das zur Sprache kommen, was K. JASPERS unter "Kommunikation" in den Ebenen des "Daseins", des "Bewußtseins überhaupt", des "Geistes" und der "Existenz" versteht, da von diesem u m f a s s e n d e n Verständnis aus andere Interpretationen von Kommunikation verständlich und in ihrer begrenzten Reichweite erkannt werden können.

Letztlich soll auf das Vorhandensein a s y m m e t r i s c h e r (einseitig intentionaler) kommunikativer Bildungsabläufe hingewieser werden, um mit Nachdruck zu verdeutlichen, daß mit dem "symmetrischen" Modell nicht alle,

sondern nur ganz bestimmte erzieherische Prozesse unter ganz bestimmten Bedingungen erfaßt werden können.

Der Schlußteil wird die Hauptgedanken noch einmal zusammenfassen und den Stellenwert einer "kommunikativen Pädagogik" genauer zu bestimmen versuchen.

Einige Hinweise zu den hier angewandten M e t h o d e n mögen sich anschließen. Wenn man sich an Aussagen O. F. Bollnows hält, der sich wiederum auf H.G. GADAMER stützt, so wird in dieser Arbeit durchgängig h e r m e n e u t i s c h vorgegangen. Bei dem Bemühen, eine "Philosophie der Erkenntnis" zu erarbeiten, geht O.F. BOLLNOW ausführlich auf die umfassende Bedeutung und auf den umfassenden Geltungsbereich der Hermeneutik ein. Er kommt dabei zu der folgenden Feststellung: „So stehen wir heute in der Lage, daß die Hermeneutik zum Grundprinzip der Erkenntnis wird ... Alle menschliche Erkenntnis wäre dann ihrem Wesen nach hermeneutisch"[55].

Um vorweg der Kritik an der vielfach hervorgehobenen Zirkelhaftigkeit des hermeneutischen Verfahrens entgegenzutreten, soll hier gleich darauf hingewiesen werden, daß sich das hier vertretene Hermeneutikverständnis dem e r w e i t e r t e n Hermeneutikbegriff O.F. Bollnows anschließt. „Sie (die Hermeneutik; M.J.) ist nicht mehr Bewußtmachung und begriffliche Erklärung eines unausdrücklich schon immer Gegebenen, ein Verfahren also, das von sich aus nie etwas ‚Neues` hervorbringt, sondern sie ist produktive Vermehrung der Erkenntnis durch die Einbeziehung und Aneignung neuer Erfahrungen, die in die bisher selbstverständlich scheinende Welt einbrechen und zum Umlernen zwingen."[56]

[55] Otto Friedrich Bollnow, Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970, S. 25

[56] Otto Friedrich Bollnow, Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. (1968), S. 250

Es soll der Ansatz Bollnows nur im Sinne des hier zitierten Abschnittes zur Geltung gelangen, denn es gibt im Gesamtkontext durchaus Ansatzmöglichkeiten zur Kritik[57].

H. RÖHRS weist darauf hin, daß die Grundform des hermeneutischen Verfahrens das V e r s t e h e n ist[58].

„ Zur hermeneutischen Aufgabe gehört auch das historische Bewußtsein, weil erst die Vergegenwärtigung früherer Motiv- und Lösungsansätze frei macht für die e i g e n e Deutung, die dann um ihre Verpflichtung gegenüber dem Vergangenen weiß."[59]

Um dieser Forderung gerecht zu werden, wird im nächsten Abschnitt eine historische Begriffsforschung von "Kommunikation" betrieben sowie auf die Entstehungswurzeln einer eigentlichen Kommunikationsforschung hingewiesen.

Von besonderer Bedeutung ist auch der folgende Punkt: „ Das Kriterium für die Echtheit des hermeneutischen Verfahrens liegt geradezu in der Bereitschaft, den konträren Ansatz der anderen verstehend zur vollen Geltung zu bringen."[60] In Teil (B) wird nicht nur das SCHÄFER-Modell dargestellt, sondern es wird um die Aussagen anderer Autoren erweitert und vervollständigt. Hierdurch sollen Mißverständnisse, Fehlschlüsse und falsch angebrachte Kritik vermieden werden, die sich auf nur zufällige Unvollständigkeiten und Sprünge im Kontext e i n e s Autors stützen könnten. Es wird ein adäquates und umfassendes Verständnis des "konträren" Ansatzes angestrebt, um die mögliche Frucht-

57 Vgl. Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 102 f. und die darauf erfolgte Replik von Otto Friedrich Bollnow, Empirische Wissenschaft und Hermeneutische Pädagogik. Bemerkungen zu Wolfgang Brezinka: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 5, S. 683-708.

58 Vgl. Hermann Röhrs, Forschungsmethoden in der Erziehungswis - senschaft, Stuttgart 1968, S. 35 f.

59 A.a.O.

60 A.a.O.

barkeit des vorzustellenden Modells innerhalb eines begrenzten Anwendungsfeldes zu ermitteln.

Im Rahmen des hermeneutischen Vorgehens werden auch punktuell andere pädagogische Forschungsmethoden akzentuiert zum Tragen kommen. Zum Beispiel wird bei der kritischen Analyse aus wissenschaftstheoretischer Sicht die d i a l e k t i s c h e Methode[61] angewendet, wie bei der anthropologischen Betrachtungsweise die p h ä n o m e n o l o g i s c h e Methode[62] vorherrschend sein wird.

[61] Vgl. Hermann Röhrs, Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968, S. 50 f.

[62] A.a.O., S. 66 f.

Worin besteht die Motivation zu dieser Untersuchung? Wie kann dieses Vorgehen sachlich legitimiert werden? Was sind die erkenntnisleitenden Interessen?

Erziehung vollzieht sich im Medium der Kommunikation. Wir haben es also immer irgendwie mit Kommunikation zu tun; auf dieses "Wie" kommt es dabei an.

Ferner muß auf die „urgewaltige Potentia"[63], auf die vielfältigen Selbstverwirklichungswünsche, -ansprüche und -möglichkeiten des Edukandus hingewiesen werden, dessen "Be-gabung" ein äußerst differenziertes Erziehungsinstrumentarium erfordert. Wird das kommunikative Geschehen zu pädagogischen Modellen verdichtet, so erhebt sich die Frage nach dem Verhältnis der den Modellen zugrunde liegenden Kommunikationsbegriffe zu dem universalen Phänomen "Kommunikation".

Die Ansätze erzieherischer Zugänge müssen zum Wohl des Zöglings ständig verbessert und differenziert werden. Dabei sollte streng darauf geachtet werden, daß nicht die Skala der Entfaltungsmöglichkeiten auf modell-adäquate Spektren zusammenschrumpft.

Das hier zugrunde liegende erkenntnisleitende Interesse wird teils p r a k t i s c h , teils e m a n z i p a t o r i s c h zu nennen sein[64].

Praktisch insofern, als das "kommunikative Interaktionsgefüge" kritisch daraufhin untersucht werden wird, was es für die erzieherische und unterrichtliche Praxis leisten kann und was nicht.

63 Martin Buber, Werke, Bd. 1, Schriften zur Philosophie, Abschn.: Über das Erzieherische, München/Heidelberg 1962 (Neudruck), S. 787

64 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S.96 f. Die hier vertretene Auffassung ist nicht in allen Teilen mit der von SCHÄFER und HABERMAS deckungsgleich.

Emanzipatorisch insofern, als versucht wird, den Ansatz einer "Kommunikativen Pädagogik" innerhalb des unverkürzten Phänomens "Kommunikation" zu begreifen, um einem solchen pädagogischen Modell aus partiellen Schwierigkeiten herauszuhelfen, die durch die nicht restlos gelungene pädagogische Überführung von Erkenntnissen der Kommunikationswissenschaft entstanden sind.

Dabei erscheint es sinnvoll, das Phänomen "Kommunikation" unter einer solchen Fragehaltung anzugehen, die eine denkbar weiteste Entfaltung des phänomenologischen Umkreises von "Kommunikation" zuläßt und ermöglicht. Als eine solche adäquate Fragehaltung wird hier das Philosophieren, wie es Karl JASPERS durchgeführt hat, gesehen. Da sich K. JASPERS bereits intensiv mit dem Problemkreis "Kommunikation" auseinandergesetzt hat, kann auf seinen Ergebnissen weiter aufgebaut werden. Rundet man die Summe seiner philosophischen Überlegungen zu einem Gesamtbild von "Kommunikation", so können von diesem zur Zeit denkbar weitesten Begriff von "Kommunikation" auch die sich im Nachhinein ergebenden weiterführenden Detailerkenntnisse richtig eingeordnet und gewichtet werden. Nimmt man "Kommunikation" als das wohl wichtigste existentielle Grunddatum ernst, so erscheint die hier vorgeschlagene Ausgangsbasis im wissenschaftstheoretischen Sinne angemessen und für die weitere erfahrungswissenschaftliche Durchdringung erfolg - versprechend.

2. Aufkommen und Entwürfe kommunikativer Modelle

Nachdem nun die Problematik herausgestellt und eingegrenzt worden ist, der Lösungsweg grob skizziert und der eigene Standort markiert wurde, soll nun das Phänomen "Kommunikation" von seiner Basis und seinen ersten Anfängen her systematisch aufgeschlüsselt werden.

Zuerst wird die Herkunft des Begriffes beleuchtet (Etymologie) und der historische Wandel seines Gebrauches herausgestellt.

Danach soll auf die Entstehung kommunikativer Forschungsansätze und Versuche von Systematiken hingewiesen werden, um letztlich die heute gültige Bedeutung des Begriffes "Kommunikation" in den einzelnen Wissenschaftsbereichen herauszustellen (Bedeutungsanalyse).

Der Rückgriff auf die Historie des Phänomens "Kommunikation" und die Beleuchtung des begrifflichen Bedeutungswandels sollen helfen, das zur Zeit gültige Anwendungs- und Bedeutungsspektrum des Begriffes und seinen Stellenwert in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen aufzuklären und exakter zu bestimmen.

Etymologie

Das Substantiv "Kommunikation" ist das Ergebnis einer der drei Ableitungen, die über mehrere Stufen auf das altlateinische Adjektiv " c o m m o i n i s " zurückgehen, was „ ursprünglich wohl ‚mitverpflichtet, mitleistend' " bedeutete[1].
Abgesehen von den beiden Ableitungen "communis" und "communio" ist in diesem Zusammenhang die Weiterentwicklung, die sich auf das lateinische Verb " c o m m u n i c a r e " gründet, von entscheidender Bedeutung. Es heißt soviel wie: gemeinsam machen, vereinigen, zusammenlegen; teilen (indogermanischer Ursprung), mitteilen, teilnehmen lassen, Anteil nehmen; sich beraten, besprechen.
"Communicare" ist ebenfalls der Ursprung des französischen "Kommuniqué", von uns im 19. Jahrhundert in gleicher Schreibweise übernommen. Es bedeutet: „ (regierungsamtliche) Mitteilung (über Sitzungen, Vertragsabschlüsse usw.), Denkschrift."[2]

An diese Betrachtung der Genese des Begriffes soll sich eine Analyse des Wortgebrauches von "Kommunikation" im angelsächsischen Sprachraum anschließen. Die Bedeutung der englischen Sprache als internationale Wissenschaftssprache und der amerikanische Anstoß in der Kommunikationsforschung berechtigen zu diesem Vorgehen[3].
Es wird sich im Vergleich der Begriffsgeschichte zeigen, daß die früher einsetzende Reflexion über Kommunikation im angelsächsischen Sprachraum kein Zufall war, sondern daß der Begriff

1 Duden (Herkunftswörterbuch), Mannheim 1963, S. 349
2 A.a.O.
3 Vgl. Benjamin Lee Whorf, Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Hrsg.: P. Krausser, Reinbek 1963.

dort eine längere Tradition in vielen Anwendungsbereichen hat und somit die Wahrscheinlichkeit zu einer wissenschaftlichen Durchdringung viel größer war; zumal in einer Zeit, in der sich Deutschland in einem Stadium politisch erzwungener Stagnation gewisser Wissenschaftsbereiche befand.

Die Hinweise auf den englischen Sprachgebrauch sollen sich ebenfalls auf Beispiele beschränken, deren Ableitungsursprung im lateinischen "communicare" zu sehen ist. Die Anwendungsfelder im Sprachgebrauch des englischen "c o m m u n i c a t i o n" sind recht zahlreich, wie die folgenden Klassifikationen zeigen:[4]

1. Mitteilung
2. Übertragung, Fortpflanzung, Bewegung, Kraftübertragung
3. Gedanken-, Meinungsaustausch, Besprechung, Korrespondenz, (Brief) Verkehr, Verbindung
4. Nachricht, Mitteilung, Botschaft
5. Verbindung (auch technisch)
6. Verbindung, Verbindungsmöglichkeit, -mittel, -weg, Verkehrsweg, Durchgang
7. Fernmelde (verbindungs) wesen (besonders militärisch)
8. Nachschublinie, Verbindungswege (besonders militärisch)
9. Versammlung (Freimaurerloge)

Die nachfolgende Klassifikation[5] stellt nicht nur eine Ergänzung der oben genannten Anwendungsfelder dar, sondern läßt darüber hinaus erkennen, daß der englische Terminus "communication", verglichen mit unserem Begriff "Kommunikation", eine längere Tradition bei gleichem Ursprung aufweist. Das wird zum Beispiel darin deutlich, daß der Gebrauch in einigen Anwendungsfeldern schon zum ausgehenden Mittelalter erlosch.

4 Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch, Englisch - Deutsch, 1. Bd., Berlin Schöneberg ^{2}1963, S. 277

5 The Shorter English Dictionary On Historical Principles, 1.Bd., Oxford 1959 (3. Ausgabe), S. 352

1. The action of communicating. Now rare of material things.
(Der Akt des Kommunizierens. Heute selten für materiale Dinge.)
2. Specifically: The imparting, conveying, or exchange of ideas, knowledge etc. (whether by speech, writing, or signs) 1690.
(Speziell: Das Gewähren, Mitteilen oder Austauschen von Ideen, Wissen etc. (ob durch Sprache, Schrift oder Zeichen). Seit 1690 im Gebrauch.)
3. Concretely: That which is communicated, as a letter, or its contents. 1490.
(Konkret: Das, was kommuniziert wird, als Brief oder sein Inhalt. Seit 1490.)
4. Obsolete: Interchange of speech. - 1605.
(Veraltet: Austausch von Sprache. Bis 1605 im Gebrauch.)
5. Converse, intercourse. 1580.
(Umgang, Verkehr. Seit 1580.)
6. Access or means of access between two or more persons or places; passage. 1684.
(Zugang (Zutritt) oder Mittel (Weg) des Zugangs zwischen zwei oder mehreren Personen oder Orten; Durchgang. Seit 1684.)
7. Obsolete: Common participation. - 1771.
(Veraltet: Allgemeine Teilnahme. Bis 1771.)
8. The Holy Communion; its observance (rare). 1610.
(Die Heilige Kommunion; ihre Feier (selten). Seit 1610.)
9. In Rhetoric: A figure, in which a speaker assumes his hearer as a partner in his sentiments, and says We, instead of I or Ye. 1553.
(Rhetorisch: Ein Bild, in dem der Sprecher den Zuhörer als Teilnehmer an seinen Gefühlen betrachtet und sagt Wir anstatt Ich oder Du. Seit 1553.)

Zur Ergänzung sei noch auf das Concise Oxford English Dictionary hingewiesen, dem C. CHERRY die folgenden ergänzenden Punkte entnimmt[6]:

[6] Colin Cherry, Kommunikationswissenschaft - eine neue Wissenschaft, Hamburg [2]1967, S. 16

Information:	Etwas Unterrichtendes, Erzähltes; Kenntnisse, Einzelheiten eines Wissensschatzes; Nachrichten.
Signal:	Ein vorher vereinbartes oder allgemein verständliches Zeichen, welches zu einem entfernten Punkt Information übermittelt.
Intelligenz:	Begriffsvermögen, Scharfsinn.
Mitteilung:	Neuigkeiten, neue Information.
Wissen:	Durch Erfahrung erworbene Vertrautheit mit etwas; der jemandem eigene Vorrat an Information.
Glauben:	Zutrauen oder Vertrauen; etwas als wahr oder bestehend annehmen (Tatsachen, Feststellungen).
Organismus:	Organisierte Körper aus miteinander verbundenen, voneinander abhängigen Teilen, die am Leben des Körpers gemeinsam teilhaben ...; ein Ganzes voneinander abhängiger Teile, mit Lebewesen vergleichbar.
System:	Zusammengesetztes Ganzes, ein Satz miteinander verbundener Dinge oder Teile, ein organisierter, aus materiellen oder immateriellen Dingen bestehender Körper ...; Methode, Organisation, Prinzipien eines Verfahrens, Klassifikationsprinzip.

Soweit zum Gebrauch und Wandel des Begriffes "Kommunikation" im angelsächsischen Sprachraum.
Die Tatsache des Ausgestorbenseins der Begriffsanwendung für "Austausch von Sprache" (4.) und "Allgemeine Teilnahme" (7.) und die Berücksichtigung der Anwendung, wie sie unter "Speziell" (2.) und "Konkret" (3.) genannt wurde, deuten schon die Tendenz für den heute überwiegend einseitig-technischen Gebrauch des Begriffes "Kommunikation" an, wie im weiteren Verlauf noch deutlicher werden wird.

Bevor nun zur Entstehungsgeschichte einer eigentlichen Kommunikationsforschung übergegangen wird, soll noch einmal in Erinnerung gerufen werden, daß das, was der Begriff "Kommunikation"

umschreibt, nun allerdings so alt ist wie die Menschheit schlechthin. Bei einem eingeschränkten Kommunikationsbegriff gilt dieses auch für die Tier- und Pflanzenwelt. Sobald man sich zwei oder mehrere Lebewesen als existent denkt, tritt die Notwendigkeit einer Verständigung untereinander auf, von der Praxis des Zusammenlebens und Überlebens aufgezwungen.

Praxis und Erforschung des P h ä n o m e n s "Kommunikation" sind nicht an den B e g r i f f "Kommunikation" gebunden, was durchaus logisch ist, denn um begriffsbildend von einem gegenständlich Wirklichen abstrahieren zu können, muß dieses Wirkliche erst einmal als existent vorausgesetzt werden und als solches bereits erkannt sein. Man denke nur an ein Beispiel von Kommunikation, das bedeutend früher als die Wurzeln einer Etymologie des Begriffes "Kommunikation" anzusetzen ist: Die Entstehung der Schrift auf Tontafeln in Mesopotamien zu Beginn des Neolithikums, im 6. Jahrtausend. Legt man bildhaft-künstlerische Darstellungen als einen möglichen Ausdruck von Kommunikation zugrunde, so kann man bis in die jüngere Steinzeit - Jungpaläolithikum, 40. bis 10. Jahrtausend - zurückgehen, um auf die Zeichnungen, Malereien, Reliefs, Plastiken und Gravierungen mit Darstellungscharakter der Aurignac-Kultur hinzuweisen[7].

[7] Vgl. Johannes Hartmann, Das Geschichtsbuch - von den Anfängen bis zur Gegenwart, Frankfurt 1955 (Neubearbeitung Mai 1966), S. 9 f.

Wie bereits erwähnt, ging der Anstoß zur Kommunikationsforschung von Nordamerika aus[8]. Die Entwicklung begann in den 30er Jahren und wurde vornehmlich von vier Wissenschaftlern getragen, von denen zwei Europäer waren: Paul LAZARSFELD und Kurt LEWIN[9].

P. LAZARSFELD ist Soziologe aus der Wiener Schule. Er ging 1932 in die USA und wandte sich der Erforschung von Massenkommunikationsmitteln zu. Er befaßte sich speziell mit der "Bedeutungsanalyse" von Mitteilungen; von A. SILBERMANN "Inhaltsanalyse" und G. MALETZKE "Aussagenanalyse" genannt[10]. P. LAZARSFELD ist auch der Gründer des bekannten Instituts für angewandte Sozialwissenschaften an der Columbia Universität.

Der Wiener Gestaltpsychologe Kurt LEWIN begann etwa um die gleiche Zeit in den USA mit experimentellen Forschungsarbeiten über (Klein-) Gruppenkommunikation, also direkte verbale (face - to - face) Kommunikation, unter Berücksichtigung von Gruppenstruktur und Gruppendynamik.

Der dritte Kommunikationsforscher war der Politikprofessor Harold D. LASSWELL. Er ging systematisch-analytisch vor und untersuchte die an der Kommunikation in Staat und Gesellschaft

8 Vgl. Dieter Baacke, Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft. In: Heinrich Roth, Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover 1972, S. 11-36.

9 Vgl. Wilbur Schramm, Grundfragen der Kommunikationsforschung, München 1964, S. 12 f.

10 Vgl. Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 464.

beteiligten Faktoren (politische Kommunikation). Er formulierte 1947 die nun bereits klassisch gewordene Frage: „Who says what in which channel to whom with what effect? (Wer sagt was, mit welchem Mittel, zu wem, mit welcher Wirkung?)

Der vierte und letzte der Gründergruppe war der Psychologe Carl HOVLAND. Sein Forschungsgebiet war Kommunikation und Gesinnungswandel, das besonders in den Jahren des zweiten Weltkrieges zum Tragen und zur Entfaltung kam (Feindforschung). HOVLAND ging streng experimentell vor; er hinterließ seinen Schülern und Nachfolgern eine Vielzahl an Forschungsergebnissen[11].

Diese vier skizzierten Hauptlinien, in denen die amerikanische Kommunikationsforschung ihren Ausgang nahm, sind bis heute stark differenziert und ausgeweitet worden; durch Schüler der oben genannten Wissenschaftler sowie durch europäische Forscher angeregt und getragen.

Den entscheidenden Wandel zur heute fast durchgängig vorherrschenden Auffassung von "Kommunikation" bewirkte die Veröffentlichung der Schrift "Eine mathematische Theorie der Nachrichtenübertragung", von Claude E. SHANNON 1948 herausgegeben. Sie erschien ein Jahr später als Buch[12].

11 Carl J. Hovland/Irving L. Janis/Harold H. Kelley, Communication and Persuasion, New Haven, Yale University Press 1953;
Carl J. Hovland u.a., The Order of Presentation in Persuasion, New Haven, Yale University Press 1957;
Irving L. Janis/Carl J. Hovland u.a., Personality and Persuability, New Haven, Yale University Press 1959

12 Claude E. Shannon/W. Weaver, The mathematical theory of com - munication, Urbana/Illinois 1949

Hier wurde der Grundstein zu einem sich fortan selbständig entwickelnden Spezialbereich von Kommunikation gelegt - der I n f o r m a t i o n s t h e o r i e . Man muß hier gleich festhalten, daß auch und gerade die neuere kommunikationswissenschaftliche Literatur die Informationstheorie[13] sowie die K y b e r n e t i k [14] mit Kommunikation schlechthin gleichsetzt, oder daß sie die übergeordnete Kategorie "Kommunikation" nicht mehr sieht, bzw. nicht mehr erfassen kann.

13 Vgl. John R. Pierce, Phänomene der Kommunikation. Informationstheorie - Nachrichtenübertragung - Kybernetik, Düsseldorf/Wien 1965.

14 Vgl. Lexikon der Kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion, Quickborn 1966 sowie Helmar Frank, Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962 (^{2}1969).

Man muß sich darüber klar sein - oder werden - , daß sich die phänomenologische Struktur von Kommunikation, wenn man sie in der Perspektive einer mathematisierten Informationstheorie betrachtet, verhängnisvoll auf eine Bandbreite reduziert, die den Unterschied vom Humanbereich zur Fauna aufhebt. So heißt es im "Wörterbuch der Soziologie", daß die Informationstheorie für die Soziologie und Psychologie zunehmend an Bedeutung gewinnt, „ ... insofern menschliches Handeln informationstheoretisch als Wahl- oder Entscheidungsakte bei der Beantwortung alternativer Reizkonfigurationen mit alternativen Reaktionen interpretiert werden kann"[15].

Hierzu gibt es gleich mehrere kritische Anmerkungen. Erstens würde in diesem rein behavioristischen Modell der Begriff "Verhalten" durchaus hinreichen und den Begriff "Handeln" besser ersetzen. Allerdings muß der Blick dafür offen bleiben, daß sich menschliche Äußerungen und Regungen teils als reaktives V e r h a l t e n wie auch als geplantes H a n d e l n darstellen. Zweitens besteht hier keine Wahl unter (beliebig) vielen möglichen Reaktionen im eigentlichen Sinne, sondern nur eine alternative Entscheidung (ja - nein, wahr - falsch usw.), die im kommunikativen Handlungsentwurf (alternative Reizkonfiguration) bereits als Erwartung vorweggenommen wird[16]. Diese Gefahr einer Einengung bereits im Ansatz des kommunikativen Prozesses soll weiterhin im Blick gehalten werden, um im Hauptteil dieser Arbeit den "weiteren" Kommunikationsbegriff daraufhin kritisch zu untersuchen.

[15] Wilhelm Bernsdorf (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart ^{2}1969, S. 578

[16] Vgl. hier S. 221 f.

Im heutigen Zeitalter der "permanenten industriellen Revolution" vollzieht sich die historisch bereits nachgewiesene Begriffsverengung wesentlich schneller als in den vergangenen Jahrhunderten, und es gibt Literatur, die auf die erfolgte und beklagenswerte Verengung dessen hinweist, was der Begriff "Kommunikation" umschreibt. H. MARCUSE erinnert[17] an die zunehmende sprachliche Verarmung in der modernen Literatur: „Die wahrhaft avantgardistischen Werke der Literatur kommunizieren den Bruch mit der Kommunikation."[18] R. BARTHES spezifiziert diese Aussage: „Die moderne Dichtung jedoch zerstörte die Beziehungen in der Sprache und führte die Rede auf Wortstationen zurück."[19]

An diesem Konzentrationspunkt politischen Engagements ziehen Sozialphilosophen und Pädagogen an einem Strang: „Verzerrte symbolische Kommunikation wird deshalb sowohl als Indikator für einen defizienten Modus der Situation genommen wie auch als ein Mittel, diesen Modus zu produzieren oder zu stabilisieren."[20]

H. MARCUSE weist auch auf Tendenzen in der öffentlichen Sprache hin: „Die Aussage wird zur Vorschrift; die gesamte Kommunikation hat einen hypnotischen Charakter und gleichzeitig einen Anstrich von falscher Vertraulichkeit - das Ergebnis beständiger Wiederholung und geschickt gelenkter, ans Volk gerichteter Unmittelbarkeit der Kommunikation."[21]

17 Freilich im Sinne seiner politischen Strategie; vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972, S.29.

18 Herbert Marcuse, Der eindimensionale Mensch, Neuwied/Berlin 1967 (Ausgabe September 1970), S. 88

19 Roland Barthes, Am Nullpunkt der Literatur, Hamburg 1959, S.50

20 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 72

21 Herbert Marcuse, Der eindimensionale Mensch, Neuwied/Berlin 1967 (Ausgabe September 1970), S. 110

Öffentliche Kommunikation ist zumeist Sache der Massenkommunikationsmedien, die in dieser Untersuchung ausgeklammert bleiben. Auch auf anderen Gebieten kommunikativer Wirklichkeit, wie zum Beispiel in der modernen Kunst oder auch in der Musik, läßt sich diese Verengung feststellen. Es soll aber hier nicht der kommunikative Schrumpfungsprozeß als solcher untersucht, sondern lediglich auf ihn aufmerksam gemacht werden.

Der Begriffsgebrauch orientiert sich fast durchgängig an einem spezifischen K o m m u n i k a t i o n s m o d e l l , wie es zum Beispiel W. SCHRAMM vorführt[22]:

S o u r c e (Kommunikationsquelle) - E n c o d e r (Verschlüsseln) - M e s s a g e (Nachricht) - D e c o d e r (Entschlüsseln) - D e s t i n a t i o n (Bestimmungsort).

Das bedeutet zunächst, daß in jedem kommunikativen Prozeß eine Kommunikationsquelle gegeben ist. Die dort entstehende Nachricht wird in Zeichen übersetzt - verschlüsselt - . An dem Bestimmungsort wird die Nachricht entschlüsselt, d.h. die Bedeutungsträger geben den Inhalt wieder im Klartext frei. Dieses sogenannte "Sender-Empfänger-Modell" ist die Grundlage für den weiten Bereich der angewandten Informationstheorie. Hiermit sind Nachrichtentechnik, Signaltechnik, Steuerungs- und Regeltechnik, kurz alle t e c h n i s c h e n Datenübertragungssysteme, gemeint. Viele Situationen interpersonaler Kommunikation lassen sich formal ebenfalls bis zu einem gewissen Grade mit dem "Sender-Empfänger-Modell" erklären.

[22] Vgl. Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 463.

Um auf andere Auffassungen von "Kommunikation" zu stoßen, muß man durchweg in der Literatur mehrere Jahrzehnte zurückgreifen[23]. In den angegebenen sowie auch in anderen Werken[24] haben Philosophen versucht, die ganze Universalität des Phänomens "Kommunikation" gedanklich zu durchdringen und zu entfalten.

So klingt heute die Stimme H. Rombachs wie die eines Predigers in der Wüste, wenn er darauf hinweist, daß Kommunikation „ ... als ‚Mitsein` ontologisch in die existentielle Konstitution des menschlichen Daseins eingeht, also nicht erst ‚zwischen` Personen spielt, sondern Personalität oder Existenzialität erst ermöglicht. Der Mensch kommuniziert schon durch das, was er ist und wie er ist, nicht erst durch das, was er sagt und tut... Die fundierende Schicht beinhaltet eine Phänomenfülle, von der im psychologischen und soziologischen Beobachtungsfeld nur ein Sektor erscheint"[25].

Wenn H. ROMBACH noch "Kommunikation" mit der existentiellen Konstitution des menschlichen Daseins in Verbindung bringen kann, so wirkt diese Auffassung für manche wie ein Relikt, mag sie noch so zutreffend sein, denn "Kommunikation" wird bei den meisten Fachautoren auf den "Austausch von Zeichen" reduziert.

So stellt G. LANIUS fest: „ Kommunikation ist als Austausch von Bedeutungszeichen eine Fundamentalkategorie des Verhaltens von Lebewesen."[26]

23 Vgl. Martin Buber, Ich und Du, 1923 (Nachdruck Köln 1966); Martin Buber, Zwiesprache, 1930 (heute in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1962); Martin Buber, Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1962 und auch Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956).

24 Vgl. Karl Peter Kisker, Phänomenologie der Intersubjektivität. In: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 2. Kap., S. 81-107, Göttingen 1969.

25 Heinrich Rombach, Kommunikation. In: Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., S. 463, Freiburg 1970

26 Gerhard Lanius, Kommunikation. In: Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, Hrsg.: H.Heinrichs,München 1971,S.171

Mit der entscheidenden Wende, die sich durch die Arbeiten von FISHER, SHANNON und WIENER ankündigte, wurde die Zuordnung des Phänomens "Kommunikation" zu den Humanwissenschaften aufgegeben. Über die mathematische Informationstheorie kam man zur angewandten Naturwissenschaft in Gestalt der modernen Nachrichtentechnik. Auch in der Kybernetik versteht man unter Kommunikation den Austausch von Informationen (Befehlen) innerhalb von rein technischen Systemen oder auch vom Menschen zur Maschine und umgekehrt[27].
Man kann natürlich Kybernetik auch intrapersonal verstehen, als Signaltechnik des Nervensystems. Mit ihr befaßt sich die Neurophysiologie.

Eine relativ lange wissenschaftliche Tradition haben die kommunikativen Probleme im Bereich der Linguistik. Sie werden in den Spezialdisziplinen Phonetik und Semantik behandelt, wie auch in den neueren Bereichen der Psycho- und Soziolinguistik.

Die große Nähe zu den Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie scheint offenkundig. Die besonderen Bedeutungsakzente von Kommunikation in den einzelnen Wissenschaftsbereichen sollen im nächsten Abschnitt klarer herausgestellt werden.

Zu einem selbständigen Zweig innerhalb der Kommunikationswissenschaft hat sich die Massenkommunikationsforschung und innerhalb dieser wiederum die Publizistik herausgebildet[28].

[27] Vgl. Brockhaus Enzyklopädie, 10. Bd., Wiesbaden [17]1970, S. 385.

[28] Vgl. Gerhard Maletzke, Grundbegriffe der Massenkommunikationsmittel, München/Basel 1965 und Kurt Koszyk/Hugo Pruys, Wörterbuch zur Publizistik, München/Berlin 1970.

Die Massenkommunikation soll in dieser pädagogischen Untersuchung ausgespart bleiben[29], da ihr schon vom Ansatz her keine primär edukative Intention zukommt (wenngleich keine ihrer Weisen ohne erzieherische Wirkung bleibt).

Um das historische wie aktuelle Bild von "Kommunikation" abzurunden, soll der Begriff im allgemeinen Sprachgebrauch und in den Fachsprachen ausgewählter Disziplinen weiter verfolgt werden (analytische Definition).
Es soll das Aufkommen des Begriffes im deutschen Sprachraum anhand von Wörterbüchern und Lexika aufgezeigt und der jeweils letztgültige Begriff (Explikandum) im Bereich der Philosophie, Psychologie, Soziologie und Pädagogik genauer betrachtet werden.

Bei diesem Vorgehen soll zum einen versucht werden, die bereits grob vorgezeichneten Trends im geschichtlichen Wandel der Begriffsbedeutung weiterzuführen, um daraus folgernd nachweisen zu können, daß das Bedeutungsspektrum des Begriffes "Kommunikation" immer mehr zusammengefallen ist; das heißt, daß das sich stillschweigend herausgebildete Explikat fast durchgängig auf ein bestimmtes, den Definitionen von Kommunikation zugrunde liegendes Kommunikationsmodell[30] festgeschrieben wird.

29 Siehe hierzu: Herbert Peter, Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik der Massenkommunikation im Spannungsfeld ihrer konstituierenden Momente, Wien 1969 (Diss.) und Dieter Baacke, Massenkommunikation und Erziehung. In: Schriftenreihe der Grenzakademie Sankelmark, Neue Folge 9, Sankelmark 1970, S. 18-21.

30 Vgl. SCHRAMM-Modell, hier S. 46

a) Im allgemeinen Sprachgebrauch

Der Begriff "Kommunikation" läßt sich im allgemeinen Sprachgebrauch in Lexika und Wörterbüchern am weitesten zurückverfolgen. So bietet das Brockhaus' Konversations=Lexikon von 1896 unter dem Stichwort "Kommunikation" bereits eine differenzierte Erklärung[31] und "Der Große Brockhaus" von 1955 differenziert bereits zwischen der technischen und der existenzphilosophischen Interpretation von Kommunikation[32]. Dagegen hatte das Staatslexikon selbst 1959 das Stichwort "Kommunikation" noch nicht in sein Register aufgenommen[33].

b) In der philosophischen Fachsprache

Die Philosophie war die erste der hier betrachteten Humanwissenschaften, die den Begriff "Kommunikation" dem allgemeinen Sprachgebrauch entlehnte. Wenngleich von der Sache her schon lange bekannt und thematisch behandelt (beginnend etwa mit KIERKEGAARD, über BUBER und JASPERS bis SARTRE u.a.), so wurde der Begriff in den 50er Jahren noch nicht als Fachterminus angesehen[34]. Erst zu Beginn der 60er Jahre wurde "Kommunikation" als Stichwort in die philosophischen Wörterbücher aufgenommen[35].

31 Brockhaus' Konversations=Lexikon, 10. Bd., Leipzig 1896 (14. neu bearbeitete Auflage), S. 529

32 Der Große Brockhaus, 6. Bd., Wiesbaden ^{16}1955, S. 503

33 Staatslexikon, Hrsg.: Görres-Gesellschaft (Herder), Freiburg ^{6}1959

34 Vgl. Johannes Hoffmeister (Hrsg.), Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg ^{2}1955.

35 Vgl. Georgi Schischkoff (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart ^{16}1961, S. 309 und Anton Neuhäusler, Grundbegriffe der philosophischen Sprache, München 1963, S. 109.

A. NEUHÄUSLER differenziert und weist auf den wahrhaft schwerwiegenden Unterschied zwischen den Interpretationen in der Existenzphilosophie und dem Existenzialismus hin: „ J a s p e r s betont die Kommunikation als füreinander Offensein, einander Hören und Verstehen. Sie ist eine der Weisen, in denen Existenz zu sich kommt. Kommunikation ist Gewinn seiner selbst im Schenken an den anderen.

Bei S a r t r e ist Kommunikation das Angewiesensein auf den Umgang mit den anderen: das Ur-Unglück für das Selbstsein."[36]

Die Philosophie geht nicht weiter auf die sekundären, das heißt technischen und formalen Aspekte von Kommunikation ein (wenn man entgegen der antiken und auch noch kantschen Auffassung von Philosophie[37] die für die Informationstheorie so relevante "formale Logik" heute der Mathematik und nicht der Philosophie zuordnet).

c) In der psychologischen Fachsprache

Die Psychologie scheint ein etwas gebrochenes Verhältnis zum Problemkreis "Kommunikation" zu haben. Trotz der jahrzehntelangen Forschungstradition in der amerikanischen Sozialpsychologie findet der Begriff erst gegen Ende der 60er Jahre als Fachterminus Eingang in die Wörterbücher der Psychologie. Selbst bekannte englische Nachschlagewerke der 60er Jahre lassen das Stichwort "communication" vermissen[38] wie auch Hof-

36 Vgl. Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 246 f.

37 Vgl. Immanuel Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Riga ^{2}1786 (Neudruck, Stuttgart 1970), S. 1.

38 Vgl. James Drever, A Dictionary of Psychology, Harmondsworth 1972 (Penguin), 7. Nachdruck der 1964 durchgesehenen Ausg.).

stätters "Einführung in die Sozialpsychologie"[39] keine Erklärungen des Phänomens "Kommunikation" anbietet, wenngleich dort der adäquate Ort dafür gewesen wäre.
Das ebenfalls 1963 erschienene "Psychologische Wörterbuch"[40] verweist unter dem immerhin schon vorhandenen Stichwort "Kommunikationstheorie" auf den Begriff "Informationstheorie" und signalisiert bereits dadurch sowie auch inhaltlich eine scheinbar vorhandene Synonymität.

W. HEHLMANN nimmt das Stichwort "Kommunikation" auf[41], und DIETRICH/WALTER bieten letztlich eine differenziertere Erklärung[42]. Freilich sind es Anleihen an die Biologie, Philosophie und Informationstheorie, die den eigentlichen psychologischen Ansatz vermissen lassen. Das zeigt zum Beispiel die Aussage: „Das Seelenleben der Person und die Außenwelt stellen eine 'zweipolige koexistentielle Einheit' (LERSCH) dar."

d) In der soziologischen Fachsprache

Wie bereits bekannt, befaßt sich die amerikanische S o z i o l o g i e seit vier Jahrzehnten mit der Kommunikationsforschung. Im deutschsprachigen Bereich sucht man in Publikationen der 50er und zum Teil noch 60er Jahre vergeblich nach dem Stichwort "Kommunikation"[43]. Erst in den späten 60er Jahren

39 Peter R. Hofstätter, Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart ^{3}1963

40 Friedrich Dorsch, Psychologisches Wörterbuch, Berlin ^{7}1963, S. 186

41 Wilhelm Hehlmann, Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart ^{7}1968, S. 284

42 Georg Dietrich/Hellmuth Walter, Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache, München 1970, S. 150

43 Vgl. Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Göttingen 1959.

wurde es von dem Fischer-Lexikon im Register aufgenommen[44] und dann von K. LUKASCZYK[45] im "Wörterbuch der Soziologie" auf mehreren Seiten abgehandelt. Hier wird ein spezifisch soziologischer Interpretationsstandpunkt sichtbar: „Die Bedeutung der Kommunikation liegt in ihrer fundamentalen Rolle als Ermöglichungsgrund und Träger allen sozio-kulturellen Geschehens ... Die wichtigsten Funktionen der Kommunikation sind für das Individuum: Strukturierung der Umwelt, Orientierungshilfe zur eigenen Standortbestimmung im sozialen Feld sowie Mittel der Verhaltenssteuerung und Umweltanpassung. Für die Entwicklung der Persönlichkeit, insbesondere für die Bildung des Selbst und die Aneignung sozialer Rollen, ist Kommunikation unerläßlich."[46]

Hier werden sicher zutreffende Aspekte von Kommunikation beleuchtet, aber wenn man schon das Phänomen "Kommunikation" auf den Humanbereich beschränkt, sollte man dem Begriff des V e r h a l t e n s auch den des H a n d e l n s beiordnen, da beide Weisen die menschlichen Aktionen bestimmen. Diese Kontroverse ist in der pädagogischen Diskussion bereits überwunden.[47]

44 Fischer-Lexikon Nr. 10, Soziologie, Frankfurt 1967 (Nachdruck 1969), S. 386

45 In: Wilhelm Bernsdorf (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart ^{2}1969, S. 577-579.

46 Kurt Lukasczyk, Kommunikation. In: Wilhelm Bernsdorf (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart ^{2}1969, S. 578

47 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 19, spez. 61, 91; 2. Aufl. S. 28, 72, 115 und Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 17.

Ferner darf man den Begriff der Anpassung - A k k o m o d a t i o n - nicht für sich alleine stehen lassen, sondern muß, nicht nur aus pädagogischer Sicht, den Komplementärbegriff - A s s i m i l a t i o n - mitnennen. Meint Akkomodation ein passives Sichanpassen des Individuums an die Bedingungen der Umwelt, so meint Assimilation ein aktives Anpassen der Umweltgegebenheiten an die Bedürfnisse des Individuums. Auch diese Kontroverse ist in der Pädagogik bereits ausgestanden[48].

Man wird bei der pädagogischen Aufarbeitung soziologischer Erkenntnisse im Rahmen der Kommunikationsforschung (und nicht nur da) recht behutsam zu Werke gehen müssen und die Aussagen erst einmal von ihrer interaktionistischen oder systemtheoretischen Determiniertheit zu lösen haben, um sie dann mit pädagogischen Kategorien in Verbindung zu bringen.

e) In der pädagogischen Fachsprache

Als letzte der hier herausgestellten Disziplinen hat die Pädagogik den Begriff "Kommunikation" in ihre Nomenklatur aufgenommen. In den 60er Jahren suchte man den Begriff in pädagogischen Wörterbüchern vergeblich[49]. Aber selbst Werke, die in und nach 1970 erschienen sind, führen den Begriff "Kommunikation" nicht, obwohl zu diesem Zeitpunkt schon der Entwurf einer "Kommunikativen Pädagogik" vorlag (SCHÄFER/SCHALLER 1971).

[48] Vgl. Theodor Wilhelm, Theorie der Schule, Stuttgart 1969, S. 43 f.; Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 122; Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 119, 2. Aufl. S. 163.

[49] Vgl. Hans-Hermann Groothoff/Martin Stallmann (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961; Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg/Basel/Wien 1962; Wilhelm Hehlmann, Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart ^{8}1967.

So findet man im "Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe" (1970)[50] zwar den Spezialbereich "Kybernetik" breit abgehandelt (und wie so oft mit Kommunikation schlechthin gleichgesetzt), aber das Stichwort "Kommunikation" selbst fehlt. Auch das von W. HORNEY u.a. herausgegebene Pädagogische Lexikon nennt den Begriff "Kommunikation" nicht[51].

Erst das "Lexikon der Pädagogik"[52] nimmt ausführlich zum Thema "Kommunikation" Stellung. Auch das "Handbuch der Unterrichtsforschung"[53] führt den Begriff im Register, und das "Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel"[54] bringt einen diesbezüglichen Artikel.

An eben diesen soll hier gleich angeknüpft werden, um einmal beispielhaft darzustellen, in welche Schwierigkeiten man sich hineinmanövrieren kann, wenn man nicht beständig die gesamte universale Bedeutung des Phänomens "Kommunikation" vor Augen hat.

So meint G. LANIUS in dem oben genannten Artikel: „Im einzelnen besagt die Definition, daß Kommunikation nur dann gegeben ist, wenn ein Kommunikator einem Rezipienten Zeichen übermittelt, dieser sie aufnimmt und verarbeitet. Das Zeichen ist an sich bedeutungslos."[55] Wenn man sich einmal darauf besinnt, daß jeder

50 Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., Hrsg.: Josef Speck/Gerhard Wehle, München 1970

51 Pädagogisches Lexikon, 2 Bde., Hrsg.: Walter Horney/Johann Peter Ruppert/Walter Schultze, Gütersloh 1970

52 Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 463-466

53 Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III, Hrsg.: Karlheinz Ingenkamp, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 3512

54 Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, Hrsg.: Heribert Heinrichs, München 1971, S. 171-173

55 A.a.O., S. 172

Mensch einen Seinsausdruck[55a] hat und sich an den Satz von H. ROMBACH erinnert: „Der Mensch kommuniziert schon durch das, was er ist und wie er ist ...", so würde bei G. LANIUS der Mensch selbst, als das Z e i c h e n , seiner Bedeutung enthoben (Stillstand der Kommunikation) und die Definition ad absurdum geführt.

Diese Überlegungen mögen vorerst zur Einführung in den Problemkreis "Kommunikation" genügen. Es kam mir darauf an, daß die pädagogische Fragestellung immer gegenwärtig blieb.

[55a] Vgl. hier S. 213 f.

(B) 3. Struktur und Analyse des kommunikativen Interaktionsgefüges

Nachdem auf die Erscheinung einer "Kommunikativen Erziehungswissenschaft", auf ihren Platz in der aktuellen pädagogischen Landschaft und den damit verbundenen Schwierigkeiten hingewiesen sowie auf das Phänomen "Kommunikation", von seiner Begrifflichkeit ausgehend, ausführlich eingegangen wurde, soll nun das d i d a k t i s c h e M o d e l l als der eigentliche Kern ausführlich dargelegt werden.

Es wird eine konstruktive Zusammenschau dessen angestrebt, was verschiedene Autoren zum Thema Didaktik und Erziehungsfeld zu sagen haben. Durch die Kategorisierung und Klassifikation der das Erziehungsfeld und die didaktische Struktur konstituierenden Faktoren ergibt sich das formale Gerüst einer Kommunikativen Pädagogik, die den letzten Stand der Kommunikationsforschung widerspiegelt und damit eine legitime Basis zur Kritik wie auch zur Weiterentwicklung darstellt.

Während den alten Didaktiken, bis sie von der Reformpädagogik erschüttert wurden, ein Dreiecksverhältnis zugrunde lag (Lehrer → Schüler → Sache), gehen die neueren Entwürfe von der "d i d a k t i s c h e n R e l a t i o n" aus (Schüler → Sache). In den heute vorliegenden didaktischen Entwürfen ist überwiegend die Struktur der Relation (Explosion der Unterrichtstechnologie) wie der Standort des Lehrers (Autoritätskrise) umstritten. Die Struktur der didaktischen Relation ist in der k o m m u n i k a t i v e n Didaktik - für bestimmte Bereiche von Erziehung und Unterricht gültig -

entscheidend verbessert worden, während der Stellenwert des Erziehers/Lehrers weiterhin problematisch und unklar bleibt[1].

Da „ Interaktionsprozesse ... grundsätzlich k r e i s f ö r m i g e S y s t e m e ..."[2] sind, spricht man besser von einer "didaktischen R o t a t i o n " als Spezifizierung der didaktischen Relation[3].

Die "Sache" steht gleichsam in der Kreis- und Gruppenmitte, um sie "drehen" sich alle Kommunikationsbeiträge, sie wird "verhandelt", und an ihr entzünden sich die Kommunikationsprozesse[4]. Die kommunikative Klassengruppe wird deshalb kreisförmig konzipiert, da sie als S y s t e m mit Rückkoppelung aufgefaßt wird[5]. Der Systembegriff weist schon darauf hin, daß es sich bei der Kommunikationsgemeinschaft nicht um ein Konglomerat von Schülern - einschließlich Lehrer - handelt, sondern daß kommunikative Systeme (als o f f e n e Systeme) durch eine G a n z h e i t s q u a l i t ä t (Übersummation, Gestalt) ausgezeichnet sind, deren Komplexität und Eigengesetzlichkeit (Stabilität, Homöostase) über eine bloße Summation hinausweist[6].

1 Vgl. hier S. 14 , spez. S. 89 f.

2 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 157; 2. Aufl. S. 204

3 Vgl. Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6, S. 579.

4 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 137; 2. Aufl. S. 183 und auch hier S. 220.

5 Vgl. Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 47 f.

6 A.a.O., S. 118 f.

Nur so ist das pädagogisch so bedeutsame Phänomen der Äquifinalität möglich und verstehbar, „... daß nicht nur verschiedene ursprüngliche Gegebenheiten denselben Endzustand haben, sondern auch verschiedene Ergebnisse auf dieselben Ausgangsbedingungen folgen können"[7]. Das heißt mit anderen Worten, daß in offenen, kreisförmig konzipierten selbstregulierenden Kommunikationssystemen das erreichte Ergebnis nicht so sehr von den Anfangsbedingungen abhängt, sondern von der Struktur und Organisation des Systems selbst[8]. Bei geschlossenen Systemen ist das jeweils erzielte Ergebnis von den Anfangszuständen her bestimmt. In Abhebung davon bestimmt bei den offenen Systemen der äquifinale Charakter der sich vollziehenden Kommunikationsprozesse das jeweils erreichbare und erreichte Ergebnis. Die didaktische Konsequenz wurde in den bisherigen pädagogischen Entwürfen nicht gebührend beachtet und müßte in einer schulpädagogischen Untersuchung herausgearbeitet werden.

P. WATZLAWICK gibt noch einen weiteren wertvollen Hinweis, der bei gebührender Beachtung helfen könnte, den heute überhandnehmenden Gebrauch des Begriffes "Regelkreis" im Bereich soziologischer Theoriebildung - und damit auch in der Pädagogik[9] - unmißverständlich von dem gleichen Terminus im Bereich der Technik, von dem der erstere entlehnt wurde, abzuheben. „Etwas anders gesagt, bedeutet dies, daß jedes System nicht nur regelgesteuert (dieser Begriff ist in der Technik antinomisch; M.J.),

7 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 122

8 Vgl. denselben Problemzusammenhang aus biologischer Sicht: Konrad Lorenz, Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens, München ^{2}1973, S. 68.

9 Vgl. Hartmut von Hentig, Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965.

sondern auch mit Regeln für die Änderung seiner Regeln (also Metaregeln oder Stufenfunktionen) ausgestattet sein muß."[10]

Und genau das ist das Signal für die Offenheit h u m a n e r Systeme im Gegensatz zu einem technischen Regelkreis, bei dem die Regeleinrichtung auf einen definierten Regelbereich geeicht wird und keine Meta-Regler installiert werden (obwohl dieses durchaus möglich, aber für die Praxis unsinnig und überflüssig wäre)[11]. Der fundamentale Unterschied beider Systeme liegt auf der Hand: Alle Bauelemente sowie auch die Störgrößen zeigen eine definierbare Menge an Reaktionen, die bei der Konzeption eines technischen Regelkreises ins Kalkül gezogen werden können. Demgegenüber sind die möglichen Reaktionen (Handlungen!) von Menschen prinzipiell unvorhersehbar und in ihrer Variationsbreite unbegrenzt.

Daraus folgt, daß sich auf die innerhalb dieser Wechselseitigkeit kreisförmiger Kommunikationsabläufe stehenden Teilnehmer nicht mehr das behavioristische Modell anwenden läßt. In dem "offenen System" fortlaufender Rückkoppelungsprozesse sind nicht mehr isoliert zwei Individuen auszumachen, auf die das S - R (Stimulus - Response) - Schema Anwendung finden könnte. Dadurch, daß die Kommunikation nicht linear ist (Einweg-Kommunikation, vgl. Massenkommunikation), sondern

10 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969, S. 157

11 Vgl. Hans Marthus, Grundlagen für Meß- und Regelmechaniker, Hannover 1967, S. 284 f.

kreisförmig, können (exakter: müssen) sich keine zwangsläufigen Relationen, wie Ursache - Wirkung, Reiz - Reaktion, Frage - Antwort ergeben.

Es muß betont werden, daß das Reiz - Reaktions-Verhältnis nur im klassischen Sinne, aber nicht schlechthin aufgehoben wird (was wohl auch nicht möglich ist, wenn man von der Ausnahme der "Intuition" absieht, bei der per definitionem keine erkennbare Reizgrundlage gegeben sein soll). Der jeweils innerhalb einer Klassengruppe Kommunizierende erfährt aus der aktuellen Diskussion heraus eine schwer bestimmbare, aber endliche Zahl von Stimuli, auf die er nun aber nicht einfach re-agiert, sondern a g i e r t . Die durch die stattfindenden Kommunikationsbeiträge zugeführten S t i m u l i werden kognitiv verarbeitet (Apperzeption), neu entstehende Muster durch die motivationale Struktur (erkenntnisleitendes Interesse) ausgewählt und bei Überschreiten der binnenpsychischen Reizschwelle (i n t r i n s i s c h e Motivation) zu einer Re-aktion auf das "ganze bisher Gelaufene" formiert und formuliert. Es zeigt sich somit ein modifiziertes (erweitertes, zwangloses, indirektes) S - R - Schema, bei dem die Reaktion gleichzeitig Aktion ist und zum neuen Stimulus für das "offene System" wird. Die verbale Reaktion/Aktion wird somit zum Reiz für einen jeden Teilnehmer der Kommunikationsrunde und wird bei demjenigen Kommunikationspartner eine neue Reaktion/Aktion einleiten, für den gerade dieser Beitrag den Impuls für die Überschreitung der intrapersonellen Reizschwelle enthält.

Das kommunikative Interaktionsgefüge wurde bisher als kreisförmiges, als offenes System beschrieben, bei dem das S - R - Schema so lange nicht angewendet werden kann, wie die Kommunikationsgemeinschaft aus mehr als zwei Kommunikationspartnern besteht[12]. In der Struktur der Kommunikationsabläufe wird also kreisförmige Symmetrie angestrebt. Umso verwunderlicher ist es, daß alle Kommunikationsforscher bei der Deskription von I n t e r p u n k t i o n s w e i s e n [12a] immer in eine Polarisierung verfallen, die entweder durch zwei Parteien[13], durch den Dialog zweier Individuen[14] oder einfach durch A und B[15] repräsentiert ist. Man fragt sich, warum bei der Analyse von Interpunktionsweisen von den komplexen Kommunikationsbeziehungen der Gruppe abstrahiert wird, um eine reduzierte dialogische Konstellation in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, auf die das S - R - Schema wechselseitig wieder anwendbar ist. Denn die Kommunikation zweier Partner stellt durchaus keinen anfanglosen Regel k r e i s dar, wie auch WATZLAWICK zugibt: „Rein historisch hat sie (die Interpunktion; H.J.) natürlich einen Anfang ..."[16], und man kann die Rückkoppelungen auch als wechsel-

12 Diese letzte Einschränkung wird von der bisher vertretenen Kommunikationstheorie nicht gemacht.

12a Vgl. hier S. 64

13 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 157; 2. Aufl. S 204.

14 Vgl. Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 58.

15 Vgl. Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 85.

16 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969, S. 61

seitig wirkende S - R - Schemata interpretieren, bei denen die Funktionen von Stimulus und Response stetig abwechseln. Diese keineswegs hypothetische, sondern empirisch feststellbare Oszillation kann nur in der parteilosen Gruppe durch die Argumente dritter aufgehoben werden, da man bei den u n g l e i c h p h a s i g interpunktierenden Kommunikationspartnern keine ausreichende m e t a k o m m u n i k a t i v e K o m p e t e n z voraussetzen darf, die ihre Beziehungspathologie auflösen könnte, da es anderenfalls gar nicht zu einer tautologischen Oszillation gekommen wäre, von der WATZLAWICK zugibt, daß sie „... theoretisch ad infinitum andauern kann ..."[17].

[17] Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 59

„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt." [18]

Aus diesem Axiom geht die Bedeutung der Interpunktion für das kommunikative Geschehen hervor.

Von der zuletzt behandelten Fehlform (ungleichphasige, das heißt phasenverschobene Interpunktion) hebt sich unschwer die für erfolgreiche Kommunikation zu bestimmende Interpunktionsweise ab. Gleichphasige Interpunktion liegt dann vor, wenn alle Kommunikationspartner denselben Inhalt (Sache, Problem) zum Ausgangspunkt nehmen, also über dieselbe Sache sprechen und diese auch meinen[19].

Das zuletzt genannte Axiom wies auf den Zusammenhang zwischen Interpunktionsweisen und dem Beziehungsaspekt von Kommunikation hin. Somit kommt WATZLAWICK zu einem weiteren Axiom: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt, derart, daß letzterer den ersteren bestimmt und daher eine Metakommunikation ist." [20]

18 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 61

19 Vgl. Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6, S. 568.

20 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 56

Wie auch WATZLAWICK in einer Fußnote bemerkt, ist der so beschriebene funktionale Zusammenhang nicht absolut zu sehen, denn es sind durchaus Situationen in der kommunikativen Praxis beobachtbar, in denen der Inhalt die Beziehung bestimmt. So wird zum Beispiel kaum ein Polizist der Ehefrau von dem tragischen Unfalltod ihres Mannes (Inhalt) mit einer heiteren, fröhlichen Mimik (Beziehung) Mitteilung machen.

Es soll noch einmal hervorgehoben werden, daß die hier genannten und für die unterrichtliche Wirklichkeit relevanten Axiome samt und sonders auf der p r a g m a t i s c h e n Ebene anzusiedeln sind[21], und daß in dieser Betrachtung die s y n t a k t i s c h e und s e m a n t i s c h e Ebene unberücksichtigt bleibt, da sie heute eigenständigen Forschungsrichtungen zugeordnet werden[22].

Der pragmatische Bereich befaßt sich - wie hier - mit den vielfältigen Zusammenhängen von Zeichen und den sie benutzenden Menschen, unter Berücksichtigung aller vorkommenden Begleitumstände. Der syntaktische Bereich untersucht vorwiegend die Zeichen in ihrer Verknüpfung und Verbindung untereinander, den Aufbau und die Struktur von Aussagen, die sich aus Bedeutungsträgern aufbauen und zusammensetzen. Der semantische Be-

21 Vgl. Dieter Wunderlich, Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht, 22. Jg. (1970), H. 4, S. 5 – 41.

22 Vgl. Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6, S. 566/567; ebenso Dieter Spanhel, Grundlegende Probleme einer Analyse der Lehrer- und Schülersprache im Unterricht. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 87.

reich analysiert die Zeichen und Symbole in der Weise, indem er nach den Zusammenhängen zwischen den Bedeutungsträgern und der Bedeutung fragt, nach dem Symbol und dem faktisch Seienden, für das das Symbol steht.

Es sei bemerkt, daß hier im Rahmen einer p ä d a g o g i s c h e n Abhandlung nur das "normale" kommunikative Interaktionsgefüge dargestellt wird, in dem vorherrschende und wünschenswerte Kommunikationsabläufe, in den theoretischen Rahmen pragmatischer Axiome gekleidet, in die didaktische Theorie integriert werden sollen. Die vielfältigen Formen pathologischer Kommunikation, Störungen und Paradoxien können nicht eigentlicher Gegenstand pädagogischer Theoriebildung sein. Im Falle gestörter Kommunikation wird der Erziehungswissenschaftler und noch mehr der praktizierende Pädagoge nicht ohne die Hilfe von Spezialisten der Kommunikationswissenschaft zurechtkommen können, da es unbillig wäre, bei jedem Lehrer psycho- und soziolinguistische, sprachheilpädagogische oder gar psychiatrische Kenntnisse und Fähigkeiten vorauszusetzen. Da Behandlung und Behebung mittelschwerer und schwerer Kommunikationsstörungen in einen therapeutischen Bezugsrahmen fallen, d.h. über eine zumutbare pädagogische Einflußnahme hinausgehen, sollen diesbezügliche Erkenntnisse hier ausgespart bleiben, da deren pädagogische Erörterung einer wissenschaftlichen Standortsverfälschung gleichkommen würde.

Kehren wir zu der Tatsache zurück, daß jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat. Es zeigt sich,

daß jedem Aspekt eine spezifische Form der Vermittlung zukommt. Der Inhalt wird vorwiegend digital, die Beziehung dagegen analog übermittelt. So kommt WATZLAWICK zu einem weiteren pragmatischen Axiom: „Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten. Digitale Kommunikationen haben eine komplexe und vielseitige logische Syntax, aber eine auf dem Gebiet der Beziehungen unzulängliche Semantik. Analoge Kommunikationen dagegen besitzen dieses semantische Potential, ermangeln aber die für eindeutige Kommunikationen erforderliche logische Syntax."[23]

Es gibt bereits eine Reihe von Hinweisen zu der mangelhaften logischen Syntax der analogen Kommunikation. Unter anderem wird das Faktum hervorgehoben, daß es unmöglich ist, analog eine eindeutige Negation auszudrücken, ohne diese Unmöglichkeit bisher erklärt zu haben. Die Schwierigkeit liegt wohl darin, daß man aus der Kenntnis heraus, daß es im Unbewußten ebenfalls kein "Nein" gibt, wie auch Mimik, Gestik und andere Ausdruckmittel analoger Kommunikation im Regelfall unbewußt (Ideomotorik, Carpenter-Effekt usw.) gesteuert werden, doch nichts schlüssig beweisen kann. Das liegt daran, daß auch bewußte (Ko-

[23] Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 68

miker, Pantomime u.a.) sowie physiologische Steuerungsimpulse einfließen[24].

J. THIELE beschreibt analoge Kommunikation folgendermaßen und differenziert hernach diesen Begriff: „ A n a l o g k o m - m u n i k a t i o n ist Kommunikation durch Mimik, Blicke, Gesten, ‚Körpersprache' im optischen, durch Stimmfärbung, Lautstärkenwechsel und Akzentuierungen im akustischen Bereich, sowie Taktilkommunikation."[25]
Wenn man den t a k t i l e n (haptischen) Sektor der Analogkommunikation als für die Pädagogik (mit Ausnahme der Kunst- und Sonderpädagogik) nicht so bedeutsam einmal beiseite läßt (es sei denn, man hielte die Forderung von H.J. GAMM nach schulischen Trainingskursen in Sachen "Sexualität" für realisierungswürdig[26]), so kann man zwei Hauptarten unterscheiden: die a u d i t i v e und die v i s u e l l e Analogkommunikation.

J. THIELE beklagt die unbegründete Zurückhaltung seitens der Pädagogen, den Bereich der A n a l o g kommunikation im Rahmen der p ä d a g o g i s c h e n Kommunikation differenziert zu erforschen. Er weist auf die amerikanischen Untersuchungen z.B. von E.T. HALL hin, besonders auf die Dissertation von O.M. WATSON[27] und die deutsche Untersuchung von K.R. SCHERER[28].

24 Zur ontogenetischen Entwicklung der Negationsfähigkeit als spezifisch menschliche Abstraktionsleistung siehe Rene A. Spitz, Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart 1959.

25 Joachim Thiele, Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 735

26 Vgl. Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970, S. 78 f.

27 O.M. Watson, Proxemic Behavior, The Hague 1970

28 Klaus R. Scherer, Non-verbale Kommunikation, Hamburg 1970

Eine Untersuchung und Systematisierung der Ausdrucksbereiche Mimik, Gestik und Körperbewegungen versucht H. FRANK in seiner Dissertation[29].

K.R. SCHERER weist in der genannten Untersuchung auch auf territoriale Probleme bei Kommunikanten innerhalb eines Kommunikationsgefüges hin. H. PASCHEN greift diesen Gedanken auf und kommt im Rahmen seiner "Modelltheoretischen und pädagogischen Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation" zu der Forderung nach einer "Geographie der Pädagogik"[30]. H. FRANK deckte einige Jahre zuvor die vielfältigen Zusammenhänge mit der Ethologie auf[31].

Diese relativ neuen, noch fragmentarischen Erkenntnisse fließen bewußt nur sporadisch (aber in den meisten Fällen intuitiv) in die pädagogische Praxis ein. Die ersten Ergebnisse eines Schulversuches in der Oberstufe von Haupt- und Realschule, die analogen Momente von Schüler- und Lehrersprache einsichtig zu machen und dadurch mögliche Paradoxien aufzulösen, verliefen durchaus positiv[32]. Da ein auch so betriebener Unterricht "Aufklärung und Bildung" (W. FLITNER) bewirkt, erhärtet sich die Forderung nach einer "Didaktik der Kommunikation"[33].

29 Helmar Frank, Grundlagenprobleme der Informationsästhetik und erste Anwendung auf die mime pure, Quickborn 1968

30 Harm Paschen, Erlebte Kommunikation. Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 144

31 Vgl. Helmar Frank, Grundlagenprobleme der Informationsästhetik und erste Anwendung auf die mime pure, Quickborn 1968.

32 Vgl. G.B. Reinert/Joachim Thiele, Ein Unterrichtsversuch über Kommunikation. In: Welt der Schule (Ausg. Hauptschule), (1972), S. 184-190.

33 Vgl. W. Schlotthaus, „Lehrziel: Kommunikation". In: betrifft: erziehung (1971), S. 18.

Es gibt noch einen weiteren Beweggrund, der die detaillierte Analyse analoger Kommunikation vornehmlich der Schülersprache motivieren könnte. Es hat sich aus den wissenschaftlichen Begleituntersuchungen der jüngeren amerikanischen Vorschulprogramme[34] ergeben, daß Kinder der Unterschicht trotz eines sonst "restringierten" Codes eine erhöhte Fähigkeit zum Ausdruck und Verständnis analoger Kommunikation haben. Die englischen Untersuchungen von B. BERNSTEIN[35] und auf deutscher Seite von U. OEVERMANN[36] bestätigen dieses. Hier bietet sich eine der wenigen Chancen des pädagogischen Zugriffes mit dem Ziel einer Förderung und lernmotivationalen Verstärkung von kognitiv Benachteiligten und sozial Schwachen.

Vor diesem Hintergrund bekommt die Forderung Thieles besonderen Nachdruck, „ ...‚Grammatiken' von Analogkommunikationen ..., die zugleich über die L e h r b a r k e i t von Analogcodierungen Aufschluß geben"[37], auszuarbeiten. In diesem Punkt trifft er sich mit Edeltraud BÜLOW, die die Erarbeitung einer „ generativen Grammatik" und „ selektiven Syntax" für die Erreichung einer „ herrschaftsfreien Kommunikation" als förderlich ansieht[38].

34 Kompensatorische Erziehung; vgl. Gerd Iben, Kompensatorische Erziehung in den USA, München 1971.

35 Basil Bernstein, Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg.: Andreas Flitner/Hans Scheuerl, München 1967 (Ausg. 1969), S. 253-270

36 Ulrich Oevermann, Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt 1972 (Neuausg.)

37 Joachim Thiele, Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 740

38 Vgl. Edeltraud Bülow, Pädagogische Kriterien einer reversiblen Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973),S.139.

J. Thiele schlägt ein noch nicht differenziertes Forschungsprogramm vor und wagt eine vorläufige A x i o m a t i k d e r A n a l o g k o m m u n i k a t i o n :

„ I. Jede Kommunikation zwischen Menschen enthält Analog-Komponenten.

II. Analogkommunikationen haben inhaltliche (Sach-) und Beziehungsaspekte.

III. Man kann über Analogkommunikationen analog oder digital kommunizieren.

IV. Pädagogische Analogkommunikationen haben eine wichtige Funktion bei der Vermittlung von Analog-Verhaltensweisen und bei Einleitung und begleitender Interpretation von Digitalkommunikationen.

V. Die Form pädagogischer Analogkommunikationen ist wesentlich bestimmt durch die Interpunktion der Lehr- und Lernprozesse seitens der Partner.

VI. Pädagogische Analogkommunikationen sind symmetrisch, d.h. von jedem Partner können die gleichen Codierungsformen verwendet werden."[39]

Die ersten fünf Axiome sind unproblematisch und leicht einsehbar. Da auch das letzte Axiom als Behauptung verfaßt wurde, wirkt diese Aussageform verfälschend. Pädagogische Analogkommunikationen sind keineswegs in der Mehrzahl der Fälle symmetrisch. Gegen diese faktisch bestehende Ungleichheit richtet sich ja gerade die Strategie einer "kommunikativen Didaktik". Ferner ist die Annahme, daß alle Partner einer Kommunikationsgemeinschaft

39 Joachim Thiele, Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 740

die gleichen Codierungsformen verwenden können (sei es analog o d e r digital), ist wirklichkeitsfremd und ein in graue Theorie gebetteter Wunschtraum. Man versuche nur einmal sich das leider aus der Praxis noch nicht verschwundene Bild eines zornbebenden, den Schüler mit verzerrter Mimik anbrüllenden Lehrers vorzustellen und dann in Gedanken die Positionen zu vertauschen. Die zu überwindende Vorstellungsbarriere und das kuriose Ergebnis des gelungenen Gedankenexperimentes signalisieren die Realitätsferne des letzten Thieleschen Axioms.

In Teil (A) wurde von der Arbeitshypothese ausgegangen, daß der Bedeutungsinhalt des Begriffes "Kommunikation" im Laufe der Zeit, bis hin zu jüngsten Definitionen, immer mehr zusammengeschrumpft ist. Diese Hypothese wird aufs neue bestätigt, wenn man einmal das zum Teil schon genannte Verständnis von Kommunikation bei jüngeren deutschen Autoren mit den Aussagen der weiter zurückliegenden Standardliteratur vergleicht. In fast allen Veröffentlichungen zum Thema "Kommunikation" der letzten vier Jahre stützt man sich direkt oder mittelbar auf das Buch von P. WATZLAWICK u.a. (deutsch 1969). Man rezipiert dessen pragmatische Axiome, ohne sich von seinem Bemühen um ein umfassendes Verständnis von Kommunikation beeindrucken oder gar motivieren zu lassen. Die meisten Autoren folgen den Definitionen von WATZLAWICK: „Eine einzelne Kommunikation heißt Mitteilung (m e s s a g e) oder, sofern keine Verwechselung möglich ist, e i n e Kommunikation. Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als I n t e r a k t i o n bezeichnet."[40]

[40] Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 50/51

Einige folgen ihm auch noch in der Feststellung, „ ... daß alles Verhalten in einer zwischenpersönlichen Situation Mitteilungscharakter hat, d.h. Kommunikation ist ..."[41], aber kaum einer nimmt die zugehörige Fußnote ernst und bedenkt die daraus erwachsenden Konsequenzen: „ Hierzu wäre noch zu bemerken, daß man Dialoge auch in seiner Phantasie (also mit seinen Introjekten) haben kann, mit seinen Halluzinationen oder mit seiner Existenz ..."[42].

Wenn WATZLAWICK noch in einem Epilog auf den "existenziellen Nexus" einzugehen versucht, freilich ohne entscheidende Erkenntnisse gewinnen oder brauchbare Aussagen machen zu können, denn „ ... solche objektiv unbeobachtbare Phänomene liegen ... außerhalb unseres Definitionsrahmens"[43] und man ist „ gezwungen, die objektive ‚außenstehende' Position aufzugeben ..."[44], so weist er doch redlicherweise darauf hin, daß „ Wer den Menschen nur als sozialen Organismus sieht, ... seinen e x i s t e n z i e l l e n Nexus unberücksichtigt (läßt), in dem seine zwischenpersönlichen Beziehungen nur einen, wenn auch sehr wichtigen Aspekt darstellen"[45].

Wenn WATZLAWICK nur kurz auf den biologischen, den animistischen, den erkenntnistheoretischen und den existenzialisti-

41 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern 1969, S. 51
42 A.a.O.
43 A.a.O.
44 A.a.O., S. 239/240
45 A.a.O.

schen Aspekt hinweist, ohne den für die Bedeutung des existierenden Subjekts wie auch für die Gesamtanalyse des Phänomens "Kommunikation" so bedeutsamen Aspekt des E x i s t e n z i e l l e n zu berücksichtigen, so liegt das wohl daran, daß er lediglich die psychologischen, aber nicht die philosophischen Schriften von Karl JASPERS für seine Arbeit mitherangezogen hat.

WATZLAWICK formuliert zwar „ ... ein Bekenntnis dazu, daß der Mensch in einer breiten, vielfältigen und intimen Beziehung zum Leben steht"[46], aber man kann ihm nicht in seiner Auffassung zustimmen, daß die Frage nach der existenziellen Bedeutung von "Kommunikation" „ ... vielleicht ... überhaupt nicht beantwortet werden ... (kann)"[47].

Zu diesem Schluß muß WATZLAWICK kommen, da er wiederum redlicherweise einsieht, daß sich die existentielle Dimension von Kommunikation einem e r f a h r u n g s wissenschaftlichen Zugriff (eingeschränkter Empiriebegriff) souverän entzieht[48].

Somit wird es unumgänglich wie auch fruchtbar sein, wenn in Teil C zur Sprache kommen wird, was K. JASPERS unter "Kommunikation" versteht. Es wird sicher mehr sein als das Axiom: „ M a n k a n n n i c h t nicht k o m m u n i z i e r e n "[49].

46 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 240

47 A.a.O., S. 239

48 Vgl. hier S. 180/181.

49 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 53

Im kommunikativen "Handlungs"-Feld sind verschiedenartige Kommunikationsformen und -strukturen unterscheidbar, die auf der pragmatischen Ebene von besonderer didaktischer Bedeutung sind. K.H. SCHÄFER geht in seiner "kommunikativen Didaktik" von folgendem Axiom aus und differenziert diesen Aspekt:

„ Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär, je nachdem, ob die Beziehung zwischen den Partnern auf Gleichheit oder Unterschiedlichkeit beruht." [50]

[50] Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S. 70

Nach K.H. SCHÄFER sollen „... Lehrer und Schüler (die Klassengruppe; M.J.) sich auf einer gemeinsamen breiten Basis der Gleichheit um das gruppieren, was im Unterricht ver-handelt wird ... Im Blick auf die Sachgerechtigkeit der zu ver-handelnden Inhalte sind Lehrer und Schüler gleich, d.h. sie unterstehen gemeinsam den Regeln der zu bearbeitenden Aufgabenfelder"[51].

Die anzustrebende s y m m e t r i s c h e Kommunikationsstruktur (gleichanteilmäßige Freiheitsräume für die kommunikativen "Handlungen" aller Kommunikationspartner) wird unter quantitativem und qualitativem Aspekt gesehen. Die q u a n t i t a t i v e Differenz zwischen einer symmetrischen und einer k o m p l e m e n t ä r e n Interaktion besteht darin, daß die faktischen kommunikativen Freiheitsräume bei der komplementären Interaktion ungleich verteilt sind, obwohl im allgemeinen jeder Teilnehmer dem anderen grundsätzlich (theoretisch) die gleiche Würde zuerkennt.

Der q u a l i t a t i v e Aspekt kommt darin zum Ausdruck, daß bei symmetrischen Interaktionen die faktischen Kommunikations b e z i e h u n g e n der Anerkennung der gleichberechtigten Partner Rechnung tragen und die Handlungsbezüge eines jeden der Würde der oder des anderen entsprechen[52].

51 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 144; 2. Aufl. S. 191

52 A.a.O., S. 147 f.; 2. Aufl. S. 194 f

Da in der vorfindbaren kommunikativen Praxis die Kommunikationsstrukturen häufig komplementärer Art sind, kommt K. H. SCHÄFER im Zuge seiner erzieherisch-emanzipatorischen Strategie zu der Unterscheidung von p r o g r e s s i v e n und r e g r e s s i v e n komplementären Interaktionen. Die didaktisch anzustrebende Regression (Abbau) komplementärer Interaktionsmuster ist dadurch gekennzeichnet, daß die ungleiche (komplementäre) Verteilung kommunikativer Freiräume immer mehr ausgeglichen wird, mit dem Fernziel der Symmetrie.

Letztgesagtes ist nichts anderes als eine Umschreibung von E m a n z i p a t i o n , bei der K.H. SCHÄFER wiederum einen n e g a t i v e n und einen p o s i t i v e n Aspekt unterscheidet. „Unter dem negativen Aspekt der Emanzipation verstehen wir das Herausführen des Jugendlichen aus zahlreichen Zwängen, die seinen Freiheitsspielraum beschränken; der positive Aspekt der Emanzipation besagt hingegen, daß jegliches Hinter-sich-lassen von Zwängen und Einschränkungen als positives Pendant zugleich ein Hineinführen in neue Freiheit im Rahmen der edukativen Möglichkeiten der Klassengruppe bedeutet."[53]

Mit dem Zuletztgesagten ist wohl die freiwillige Unterordnung unter die pragmatischen Axiome von Kommunikation gemeint, obwohl diese wohl kaum für die Gesamtheit der edukativen Möglichkeiten der Klassengruppe Geltung beanspruchen können.

Als normativer Kern im Plädoyer obiger Autoren darf festgehalten werden, daß der um Emanzipation bemühte Didaktiker nach

[53] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 151; 2. Aufl. S. 198

Reversibilität und Symmetrie zu streben hat. Hier kommt auf eine scheinbar nicht zu umgehende Weise das "Grundgesetz der reinen praktischen Vernunft" von I. KANT wieder zur Geltung, obwohl man die Kantsche Auffassung in der wissenschaftstheoretischen Begründung[54] bereits weit hinter sich gelassen wähnte. Die "kritische Theorie" der Frankfurter Schule, auf die sich obige Autoren stützen, hat nämlich in der Philosophie Kants ihren Anfangs- und nicht ihren Endpunkt. Es zeigt sich aber deutlich, daß die hier entfaltete Auswahl und Interpretation kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse exakt in Handlungsanweisungen münden, die dem Kantschen Grundgesetz gemäß sind: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne."[55]

Die von K.H. SCHÄFER entwickelten inhaltlich bestimmten didaktischen Leitlinien halten einer Überprüfung durch das formale, inhaltsleere, apriorische Grundgesetz Kants stand. Nun scheint diese "ethische Verifikation" keineswegs zufällig zu sein, denn die Konstruktion des didaktischen Topos "Gleichheit", "gleichberechtigt", "gleiche Würde"[56] fällt verblüffend exakt mit der konstitutiven Notwendigkeit der "Allgemeinheit" (im Sinne des Kantschen Grundgesetzes) zusammen.

Diese Absicherung macht die dargelegte didaktische Aufarbeitung kommunikationswissenschaftlicher Erkenntnisse unangreifbar und

54 Vgl. hier S. 116

55 Immanuel Kant, Kritik der praktischen Vernunft (1788), Hamburg ^{9}1967 (Nachdruck), Hrsg.: Karl Vorländer, S. 36

56 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 148; 2. Aufl. S. 194.

darüber hinaus in der Tat fruchtbar.

Es müssen allerdings euphorische Ansprüche zurückgewiesen werden, die glauben machen wollen, daß es sich hier um ein Novum schlechthin handelt; daß „ ... sich ein neues Verständnis von Erziehung und Bildung ..." herausbildet, „ ... das durch die Begriffe Emanzipation und Kommunikation umschrieben werden kann"; daß die „ ... kommunikative Didaktik versucht ein neues Erziehungs- und Bildungsverständnis zu artikulieren ..."[57]. Es braucht eigentlich kaum erwähnt zu werden, daß das, was mit Emanzipation und Kommunikation gemeint ist, bestimmt keine Neuheit darstellt. Daß bei richtig verstandener personaler Autorität Emanzipation bisher möglich war und auch noch ist, wird uns noch beschäftigen[58], und daß Kommunikation zu allen Zeiten das Medium war, in dem unterrichtliche Wirklichkeit zu sich kam und kommt, wird keiner ernsthaft bestreiten.

a) Positive Emanzipation

Und noch etwas ist nicht neu. Weiter oben wurde die Schäfersche Unterscheidung von negativer und positiver Emanzipation erörtert. Die Unterscheidung ist sicherlich fruchtbar, vor allem wenn man ständig beobachten kann, wie n e g a t i v e Emanzipation mit Emanzipation schlechthin assoziiert wird. Aber was unter p o s i t i v e r Emanzipation zu verstehen

57 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 145; 2. Aufl. S. 192

58 Vgl. hier S. 82 f.

ist („Hineinführen in neue Freiheit"), kann man in der Wissenschaftsgeschichte ein halbes Jahrzehnt zurückverfolgen. Es besteht ein pädagogischer Entwurf, allerdings englischsprachig[59], der genau die angeprangerten Mißstände im Bereich der Unterrichtswirklichkeit zum Ausgangspunkt nimmt und zu - dem Sinne nach - gleicher Schlußfolgerung kommt. „Spatial separation and behavioral differences in the classroom symbolize and emphasize the asymmetry of the relationship between teacher and taught."[60] (Räumliche Abgrenzung und Verhaltensunterschiede im Klassenraum symbolisieren und unterstreichen die Asymmetrie im Verhältnis zwischen Lehrer und den Unterrichteten.)

Ausgangspunkt der Kritik und der entwickelten pädagogischen Strategie ist die faktische Asymmetrie im unterrichtlichen Geschehen. Daraus wird dann die Folgerung abgeleitet: „The best thing we can do for students is to educate them for change ..."[61]. (Das beste, was wir für Lernende tuen können, ist, sie zum Wandel zu erziehen ...) Damit ist gemeint, daß auf die Bereitschaft hinerzogen werden soll, alte, fragwürdige, unzureichende (Kommunikations-) Interaktionsmuster zu verlassen (negative Emanzipation) und neue, bessere, "demokratischere" Handlungsmuster zu übernehmen (positive Emanzipation). Zur Illustration wird Picasso zitiert: „With me a picture is a sum of destruction. I make a picture and proceed to destroy it."[62] (Bei mir ist ein Bild die Summe von Destruktionen. Ich

[59] Was bei so viel verarbeiteter amerikanischer Literatur bei K.H. SCHÄFER nicht als Hindernis angesehen werden kann.

[60] M.L.J. Abercrombie, Educating For Change. In: Universities Quarterly, December 1966, S. 10

[61] A.a.O., S. 7

[62] A.a.O.

mache ein Bild und fahre fort, es zu zerstören.) Das Picasso-Zitat verdeutlicht, daß "Educating for change" und "positive Emanzipation" inhaltlich zusammenfallen.

b) Autorität

Es soll nun eine weitere Zentralstelle des pädagogischen Entwurfes von K.H. SCHÄFER/K. SCHALLER zur Sprache kommen. Die Neuformulierung der didaktischen Relation (Beseitigung des "pädagogischen Bezuges") bei K.H. SCHÄFER geht von einem Verständnis von Autorität und autoritärem Handeln aus, das wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen zuwiderläuft und nicht unwidersprochen hingenommen werden kann. „Unter A u t o r i t ä t und dem ihr entsprechenden a u t o r i t ä r e n H a n d e l n verstehen wir jede Machtausübung von Personen, gesellschaftlichen Gruppen und Sachen, die Denken, Wollen und Handeln von Menschen b i n d e n bzw. b e s t i m m e n und Unterordnung verlangen, ohne daß alle Kommunikationspartner an den Entscheidungsprozessen, die selbst kommunikative Handlungen sind, gemäß dem Grad ihrer Einsicht beteiligt werden."[63]

Diese Definition formuliert geradezu idealtypisch eine F e h l form von Autorität. Die in der Literatur über das Wesen und Wirken von "Autorität"[64] klar herausgearbeiteten positiven Elemente sowie die von ihrer phänomenologischen Struktur

63 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 128; 2. Aufl. S. 172

64 Siehe Karl Jaspers, Philosophie und Welt, München 1958 (1963); oder Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970.

her notwendigen Wesensmerkmale werden hier ins Negative verkehrt und mit Autorität schlechthin in eins gesehen. Zum Beispiel, daß Autorität mit „Machtausübung" interpretiert wird, ist schon von der Herkunftsforschung des Begriffes her widerlegt worden[65]; denn dem Machtbegriff entspricht das lateinische "potestas", während man "auctoritas" eher mit "Ansehen" übersetzen müßte.

Ferner wird Autorität so dargestellt, als versuche sie generell Menschen zu binden. Hier bleibt die "innere Dynamik" von Autorität gänzlich unbeachtet (oder wird vielleicht zugunsten der Proklamation einer "herrschaftsfreien" kommunikativen Pädagogik ignoriert?), denn wahre Autorität zeigt sich bekanntlich gerade in der Loslösung und nicht in der Bindung von Edukandus und Erzieher. „Während es also zuerst für den Erzieher darauf ankam, Autorität zu werden ..., ist es jetzt seine vornehmliche Pflicht, die Schüler nach und nach wieder von seiner Autorität zu lösen. Im gleichen Maße, in dem pädagogische Autorität Urteilsvermögen schärfen, Selbstverantwortung entwickeln hilft, schränkt sie sich selber ein. Autorität zu werden ist eine zeitlich erste Aufgabe des Erziehers; sich selber überflüssig zu machen, ... ist seine zweite."[66]

Es ist auch davon die Rede, daß Autoritäten „Unterordnung verlangen (!)". Auch diese Sichtweise ist eine völlige Verkennung der Beziehungsstruktur innerhalb eines wahren Autoritätsverhält-

65 Wolfgang Kessel, Auctoritas und potestas als Ordnungsgrundlagen der Demokratie (1959). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970; Theodor Eschenburg, Über Autorität (1965). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

66 Erich E. Geißler, Autorität. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg.: Andreas Flitner/Hans Scheuerl, München 1967 (Ausg. 1969), S. 91

nisses. Schon E. GEIßLER weist darauf hin, daß Autorität nur gegeben ist, wenn man A n e r k e n n u n g findet; wenn das v e r t r a u e n s volle Fragen, das In-Beziehungtreten (Kommunizieren) mit der Autorität auf dem Fundament eines qualifizierten freiwilligen G e h o r s a m s steht. Es geht dabei weniger um das Setzen von Fakten, denn um das Einleiten von Prozessen: Man i s t nicht Autorität, man muß es w e r d e n ! So ist auch der entgegenkommende Gehorsam nicht einfach da, soll auch nicht erzwungen werden, sondern entsteht in der Zeit, wenn sich das Kind bei seinem verantwortlichen Gegenüber geborgen weiß.

Wenn man sich vor Augen hält, daß ein (pädagogisches) Autoritätsverhältnis nur um des je Einzelnen selbst willen besteht[67], um dem Edukandus Individuation zu ermöglichen, damit ist gemeint, daß man „ ... seine personale Eigenständigkeit nicht einschränkt, sondern stützt, ausweitet, mündig macht"[68], so ist ein solcher Stellenwert von "Gehorsam" nicht Hinderungs-, sondern Ermöglichungsgrund von "Emanzipation".

K.H. SCHÄFER kann auch nicht auf die Darstellung einer Instanz mit allgemeinverpflichtendem Charakter verzichten; er nennt sie das "Autoritative". Aber auch bei der "freiwilligen" Unterordnung unter die pragmatischen Axiome der Kommunikation werden in der Praxis immer wieder Normenverstöße vorkommen, bei denen Normenbrecher durch "reglementierende" Äußerungen zurechtgewiesen und Verstöße unter Umständen geahndet werden müssen. Dieses

67 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 75; 2. Aufl. S. 95

68 Erich E. Geißler, Autorität. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg.: Andreas Flitner/Hans Scheuerl, München 1967 (Ausg. 1969), S. 92

Zentralproblem "herrschaftsfreier" Kommunikation hat auch L. RÖSSNER gesehen, und er weist unter Stützung auf J. ALBERT darauf hin, daß keine kommunikative Gruppe ohne "Herrschaft" auskommt[69].

Und nun zu dem vorläufig letzten strittigen Punkt in der zitierten schäferschen Definition von Autorität. Es wird dort unterstellt, daß in einem Autoritätsverhältnis die der Autorität sich unterordnenden Personen nicht „an den Entscheidungsprozessen ... gemäß dem Grad ihrer Einsicht beteiligt werden". Auch diese Behauptung findet weder in der unterrichtlichen Praxis noch in den Ergebnissen diesbezüglicher Forschung ihre Bestätigung (die immer und überall möglichen und faktisch gegebenen Ausnahmen und Fehlformen haben für eine Verifikation keine Beweiskraft; d.h., die Frage nach der Qualität und Integrität der praktizierenden Pädagogen liegt auf einer anderen Problemebene). Der mit der pädagogischen Praxis Vertraute muß doch an dieser Stelle fragen, wie denn ein s a c h l i c h m o t i v i e r t e r und damit erst fruchtbarer, lebendiger, durch gemeinsame Entscheidung getragener und damit "demokratischer" Unterricht überhaupt möglich sein soll, wenn nicht anders, als den Schüler an den kommunikativen Handlungen nicht nur teilhaben zu lassen, sondern ihn beständig dazu aufzufordern, ihn immer wieder aufs neue zum Dialog, zum Gespräch "einzuladen", auf seiner freiwilligen produktiven Mitarbeit zu bestehen; all das gemäß dem Grad seiner Einsicht. Oder sollte jemand geltend machen wollen, daß diese genannten Unterrichts-

69 Vgl. Lutz Rössner, „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 611.

und Erziehungsziele erst nach der "Newtonschen Wende in der Didaktik" in den Gesichtskreis erzieherischer Intentionen gelangt wären?

Man muß schon von einem neutralen (und damit wertlosen) Autoritätsbegriff ausgehen, um zu der Aussage kommen zu können: „Die Demokratisierung – das ist der Prozeß des Autoritätswandels, der Übergang von der alten autoritären Herrschaftsform der Autorität zu ihrer demokratischen Gestalt auf allen Gebieten des menschlichen Lebens." [70]

Die in diesem Zitat vertretene Auffassung ist mit der von K.H. SCHÄFER deckungsgleich. Die Sache wird spätestens dann fragwürdig, wenn man sich klar macht, daß W. STRZELEWICZ in der Weise zu der zitierten Auffassung gelangt ist, daß er einen inhaltsleeren Autoritätsbegriff vermittels Rezeption heute vorfindbarer (zumeist pervertierter) Autoritätsauffassungen definitorisch füllte[71]. Es wird hier nicht für einen ahistorischen dogmatischen Autoritätsbegriff eingetreten, sondern der Versuch von W. STRZELEWICZ bemängelt, an einem bestimmten Punkt der Geschichte in die Explikation einzusteigen, die Vorgeschichte nicht zu berücksichtigen und gerade dadurch ahistorisch zu werden.

An dieser Stelle soll nicht der ganze Problemkreis "Autorität" abgehandelt werden. Es gibt Autoren, die sich um ein tiefergreifendes Verständnis von "Autorität" bemüht haben. Wir nennen

[70] Willy Strzelewicz, Der Autoritätswandel in der Gesellschaft und Erziehung (1961). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970, S. 113

[71] A.a.O., S. 111.

nur H.R. LÜCKERT, der auf das Wirken von irrationalen Faktoren, auf die „psychotele Qualität" (MORENO) sowie auf ein „undefinierbares gestaltqualitatives Merkmal" (M. WEBER) bei Autoritäten hinweist[72]. Entscheidend ist sein Hinweis auf die transzendente Legitimation von Autorität. „Die Rechtfertigung der erzieherischen Autorität ist dadurch gegeben, daß der Erzieher selbst Vertreter einer überpersönlichen Autorität, der er sich unterordnet, ist. In dieser Hinsicht steht der Erzieher grundsätzlich auf gleicher Stufe mit dem Reifenden."[73]

Diesen transzendenten Bezug, speziell im Spannungsfeld von A u t o r i t ä t und F r e i h e i t, hat K. JASPERS in philosophisch erhellender Weise entfaltet[74]. An diese philosophische Fundamentalanalyse knüpft H. HORN an[75] und erörtert die sich ergebenden pädagogischen Dimensionen[76].

Das tiefergreifende Bemühen letztgenannter Autoren um eine phänomenologische, existenzphilosophische und letztlich pädagogische Analyse von "Autorität" kann an dieser Stelle nicht in der erforderlichen Ausführlichkeit nachvollzogen oder weitergeführt werden.

Nun kann der Problemkreis "Autorität" nicht verlassen werden, ohne zuvor auf den eingesetzten Ersatz hingewiesen zu haben.

---

72 Vgl. Heinz-Rolf Lückert, Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundierung, Funktion (1965). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970, S. 74 f.

73 A.a.O., S. 79

74 Vgl. Karl Jaspers, Philosophie und Welt, München 1958 (1963).

75 Vgl. Hermann Horn, Erziehung ohne Autorität? Essen 1963 (^{2}1965), S. 20.

76 Vgl. a.a.O., S. 29.

P e r s o n a l e Autorität wird bei K.H. SCHÄFER und K. SCHALLER völlig verneint und durch eine S a c h e (nicht mit "Sachautorität" zu verwechseln) ersetzt. „Die einzig legitime ‚Autorität' ist also d a s g e m e i n s a m e k o m m u n i k a t i v e A u t o r i t a t i v rationaler Interaktionen ..."[77] Das heißt aber nicht weniger, als daß eine gemäß den genannten Axiomen zu etablierende K o m m u n i k a t i o n s s t r u k t u r alles das - oder noch mehr (!) - leisten soll, was hier im Zusammenhang mit personaler Autorität als positiv und für die Erziehung unverzichtbar bestimmt wurde bzw. an späterer Stelle noch bestimmt wird. Es sei denn, man verzichtete paradoxerweise bewußt auf eine Reihe von edukativen Möglichkeiten, die ein auf personaler Autorität basierendes Erziehungsverhältnis anbieten könnte.

Man könnte der hier vertretenen Argumentation entgegenhalten, daß ständig von einem p o s i t i v bestimmten Verhältnis personaler Autorität ausgegangen wird, das sich idealisiert von dem "kommunikativen Autoritativen" abhebt.
Nun ist es aber so, daß in allen als Positiva bestimmten Momenten der "kommunikativen Didaktik" von der kreisförmigen Symmetrie des "kommunikativen Interaktionsgefüges" ausgegangen wird, d.h. es wird so getan, als wenn die "Regression komplementärer Interaktionen" in der Praxis ohne weiteres durchführbar wäre.

77 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 129; 2. Aufl. S. 173

keine der beiden hier in Konfrontation gebrachten idealisierten Positionen sind in concreto vorfindbar. Vergleicht man aber Erfahrungsberichte (z.B. Biographien), in denen Personen aufgrund eines positiven Autoritätsverhältnisses unvergleichlich an innerem Reichtum gewonnen haben, mit den Etablierungschancen einer "herrschaftsfreien Kommunikation" im schäferschen Sinne, so erscheint letztere Möglichkeit um einige Grade irrealer.

c) Der Gruppenleiter

Es muß in diesem Zusammenhang noch ein anderer Punkt beachtet werden, der für den engeren Bereich der Didaktik von besonderer Bedeutung ist: die Stellung des G r u p p e n l e i t e r s im kommunikativen Handlungsfeld.

„Dem Lehrer als Gruppenleiter kommt in einem solchen unterrichtlichen kommunikativen Handlungsfeld eine spezifische Position und Funktion zu ..."[78] „Der Gruppenleiter ist dabei aber ein Gruppenmitglied, das durch eine K o o r d i n a t i o n s f u n k t i o n ausgezeichnet ist, die ihn von allen anderen Gruppenmitgliedern unterscheidet."[79]

„Zahlreiche Ungleichheiten ... bestimmen die Beziehung zwischen dem Klassengruppenleiter und den Schülermitgliedern der Klassengruppe, die ihren Ausdruck in der Überlegenheit des Gruppenleiters im Hinblick auf sein Wissen, Können, Verständnis von Sachzusammenhängen und seine soziale Position finden. Dieses bemer-

[78] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 127; 2. Aufl. S. 170

[79] A.a.O., S. 145; 2. Aufl. S. 191/192

kenswerte Gefälle zwischen Lehrer und Schüler behindert den emanzipatorischen Kommunikationsprozeß nicht notwendig, sondern es kann auch als eine Bedingung der Emanzipationsbewegung aller Mitglieder der Klassengruppe aufgefaßt werden ... Der im Horizont der Kommunikation ‚ermittelten Verbindlichkeit' für das auf Besserung der Situation bedachte Handeln kann der Mensch q u a l i f i z i e r t erst nachkommen, wenn er f ü r s i c h etwas darstellt, wenn er etwas kann und hat - sonst wäre sein Handeln wirkungslos und es bliebe in seinem Wirklichkeit verändernden Handeln lediglich beim ‚guten Willen'."[80]

In diesem längeren Zitat, besonders in dem letzten Satz, wird mit besonderer Deutlichkeit die "Dimension des E i n z e l n e n" gezeichnet, die herausgehobene Stellung des Lehrers als fachlicher sowie didaktischer Experte und Anwalt für die praktische Durchsetzung des "kommunikativen Interaktionsgefüges". Die so von K.H. SCHÄFER beschriebene Position des Lehrers steht durchaus mit der jüngeren pädagogischen Tradition und der heute vorherrschenden Praxis im Einklang und ist darüber hinaus nicht weit von der Beschreibung personaler Autorität entfernt, ja, trifft sogar genau das, was H.A. LÜCKERT unter "Expertenautorität" und W. STRZELEWICZ unter "Auftragsautorität" versteht (bei allem Vorbehalt gegen solche Klassifikationen).

Wie erklärt sich nun die ins Auge springende Unstimmigkeit in der Hervorhebung der Bedeutung des "Einzelnen" gegenüber dem

[80] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 151/152; 2. Aufl. S. 198/199

früher erörterten[81] didaktischen Topos „Gleichheit, gleichberechtigt, gleiche Würde"? Worin liegt das Neue in der Beschreibung der Lehrerfunktion gemäß des tradierten Verständnisses im Verhältnis zu dem als neu hingestellten "kommunikativen Interaktionsgefüge"? Oder sollte der Lehrer nicht unter das "Gleichheitspostulat" im Rahmen kommunikativer Handlungsbezüge fallen?

„Das Symmetrische ist es also, das zunächst i m G e d a n k e n k r e i s d e s L e h r e r s und später i m S e l b s t v e r s t ä n d n i s d e r P r a x i s d e r K l a s s e n g r u p p e klar und deutlich präsent und gegenwärtig sein wird ... Insofern bestimmen die komplementären und symmetrischen Handlungsformen nicht nur das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern ebenso die Beziehungen der Schüler untereinander."[82]
Und an anderer Stelle heißt es von den "kommunikativen Interaktionen", daß „ ... mit deren Hilfe Lehrer und Schüler als Gruppenmitglieder im Unterricht miteinander ... agieren"[83].

Der Lehrer ist also mit einbezogen in die Kommunikationsstruktur der Klassengruppe, und frühere Hinweise auf die Forderung nach "Reversibilität" von Lehreräußerungen sowie Gleichheit im Hinblick auf die "Sachgerechtigkeit" unterstreichen diesen integrativen Zusammenhang.

[81] Vgl. hier S. 78

[82] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 148; 2. Aufl. S. 195

[83] A.a.O., S. 127; 2. Aufl. S. 170

Wird die Wirkweise des Lehrers zwischen den Polen "Gleichheit" und "Exponiertheit" - ohne Autorität sein zu dürfen - nicht schizophren? Wie will der praktizierende Pädagoge, der eine symmetrische Gruppenstruktur verwirklicht (gesetzt den Fall, das wäre in der Praxis realisierbar) und sich mit einem gleichanteilmäßigen kommunikativen Freiheitsraum bescheiden würde, innerhalb dieses kleinen Kommunikations K o n t i n g e n t s seine "Koordinationsfunktion" wahrnehmen, sein "Wissen", "Können" und "Verständnis von Sachzusammenhängen" den Kommunikationspartnern zur Verfügung stellen?

Es zeigt sich, daß der hier herausgearbeiteten Gespaltenheit eine didaktische Gefahr innewohnt, der am ehesten durch eine zeitökonomische Analyse begegnet werden kann, die an anderer Stelle im Rahmen einer schulpädagogischen Untersuchung zu leisten wäre.

d) Wissen und Handeln

Wenn sich diese Arbeit zum Ziel gesetzt hat, den als sinnvoll zu begreifenden Stellenwert einer "kommunikativen Pädagogik" im Gesamtgefüge der Erziehungswissenschaft und -praxis zu ermitteln und näher zu bestimmen, so wird man an einem Problemzusammenhang nicht vorbeigehen dürfen, den die Autoren in ihrem pädagogischen Entwurf als gelöst betrachten: „... in den kommunikativen Inter - A k t i o n e n ist die Kluft zwischen Wissen und Handeln überwunden."[84]

[84] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 124; 2. Aufl. S. 167

Um diesen hoch gesteckten Anspruch überprüfen zu können, muß zuerst der hier benutzte "Handlungs" - Begriff untersucht werden. „Nennen wir Handeln jede bewußte Tätigkeit, die auf Aufbau, Gestaltung und Umgestaltung von Wirklichkeit gerichtet ist, so bedeutet dies, didaktisch gewendet, daß die sprachlichen Tätigkeiten der Klassengruppe als kommunikative Handlungen oder als kommunikative Inter-Aktionen interpretiert werden können..."[85]

Hier wäre zuerst festzuhalten, daß bei dem oben genannten Anspruch ein ausdrücklich eingeschränkter Handlungsbegriff zugrunde liegt, der nur „sprachliche Tätigkeiten", d.h. „verbale Aktionen", die sozial wirksam werden, definitorisch einschließt.
Die restliche Bandbreite des Begriffs "Handlung", wie sie in einschlägigen Wörterbüchern dargetan wird oder auch in der deutschen Nachkriegsliteratur thematisiert wurde[86], bleibt dabei ausgeklammert. Durch diesen eingeschränkten Handlungsbegriff beschwört man aufs neue die überwunden geglaubte Zweiheit von Theorie (verbale Handlungen) und Praxis (manuelle Handlungen) herauf.

85 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 126/127; 2. Aufl. S. 170

86 Vgl. Heinrich Böll, Es wird etwas geschehen (1958). In: Textsammlung moderner Kurzgeschichten, Hrsg.: Ferdinand Piedmont, Frankfurt a. M. [10] o.J., S. 94-99.

Der Eindruck der Eingeschränktheit verstärkt sich noch, wenn man den Begriff "Wirklichkeit" ernst nimmt, so wie ihn K.H. SCHÄFER zum Ausdruck bringt. „Handlungen ver-wirklichen etwas, bauen eine Wirklichkeit auf und sind auch imstande, Wirklichkeit zu verändern. Und da die kommunikativen, weithin verbalen Äußerungen aller am Kommunikationsprozeß Beteiligten eine komplementäre bzw. symmetrische Wirklichkeit konstituieren, kommt ihnen Handlungsqualität zu, sind sie kommunikative Handlungen oder Inter - A k t i o n e n "[87].

Die hier gemeinte "Wirklichkeit", auf die sich das Handeln richtet, ist die faktische Struktur des "kommunikativen Interaktionsgefüges". Das ist sicher richtig, aber zugleich einschränkend. Warum will man den bereits eingeengten Handlungsbegriff - v e r b a l e Handlung - noch einmal, nämlich auf die Kommunikationsstruktur als Handlungsfeld unnötigerweise einschränken? Hier ist sicher das Verständnis von K. SCHALLER tragfähiger, der Erziehung und die Aufgaben einer "Kommunikativen Pädagogik" (sicher auch im Zuge der vorgenommenen Arbeitsteilung des Buches) mehr mit dem g e s e l l s c h a f t l i c h e n Handeln des Zöglings verbindet. Dadurch wird der Weg frei für ein uneingeschränktes Verständnis von "verbaler" Handlung, in dem Sinne, daß sie sich nicht nur, durch Metakommunikation (Diskurs) unterstützt, auf die anzustrebende Symmetrie der Kommunikationsstruktur richtet, sondern daß "sprachliche Tätigkeiten" innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft auch dazu angetan sind, Vorstellungen, Werturteile, Sinnzusammenhänge, Handlungsentwürfe, Haltungen (Attituden), Problemlösungs-

87 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 153; 2. Aufl. S. 200

prozesse und -strategien, - kurz: k o g n i t i v e W i r k l i c h k e i t - zu verändern sowie verbale Fähigkeiten und sprachliche Umgangsformen im allgemeinen.

Durch diese Öffnung des verbalen Handlungsbegriffes haben wir uns aber keineswegs vom Pol der Theorie zu dem Pol der Praxis weiter hinbewegt als zuvor. Wenn K. SCHALLER als notwendige Bedingung verlangt, daß „ ... Wissen und Handeln ... e i n e m einheitlichen Prozeß ..."[88] angehören, so ist in diesem Zusammenhang die Akzentuierung von K.H. SCHÄFER klar: Das W i s s e n um und über Kommunikationsabläufe fällt mit dem aktuellen kommunikativen H a n d e l n ("Interaktion") innerhalb der Klassengruppe (Kommunikationsgemeinschaft) in eins.

An diesem Festgelegtsein des Handlungsbegriffes auf die sprachliche Ebene und seine noch zu besprechende Bedeutung in den dementsprechend relevanten Lern- und Lebensbereichen[89] ändert auch die folgende Bemerkung von K. SCHALLER nichts. Er geht von dem kreativen Moment der Kommunikation aus (Hervorbringung von etwas "Neuem") und sagt, „ ... daß der Prozeß der Kommunikation nicht auf die verbale Ebene eingeschränkt ist. Hervorbringung ist in Wort und Gedanke nicht zu Ende, sondern wird erst in der Tat offenkundig"[90].
Die hier gemeinte Tat kann nun aber wiederum nur sprachlich (und analog) offenkundig werden, indem durch "Wissen" eine

88 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 50; 2. Aufl. S. 62

89 Vgl. hier S. 97

90 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 11; 2. Aufl. S. 13

Verhaltens- und Beziehungsänderung im Vollzug realer Kommunikation erreicht wird. Dieses veränderte, verbesserte kommunikative Handeln spiegelt sich nun aber nicht nur in der Kommunikationsstruktur der Klassengruppe wider, sondern, und darauf kommt es an, wird auf alle außerschulischen Lebensbereiche übertragen, in denen der kommunikative (digitale und analoge) Handlungsbegriff zum Tragen kommt.

Da nahezu alle Lebensbereiche mehr oder weniger von Kommunikation durchdrungen sind und in ihrer Funktion aufrecht erhalten werden, zeigt sich an dieser Stelle mit besonderer Deutlichkeit die Bedeutung von humaneren, demokratischeren Kommunikationsweisen der einzelnen innerhalb der menschlichen Gemeinschaft. Mit der Bejahung des hehren Zieles einer "Kommunikativen Pädagogik" ist aber noch nichts über die mögliche Chance ihrer praktischen Durchsetzbarkeit gesagt.

Die Tendenz zur (unnötigen) Verengung und Verabsolutierung "verbaler Interaktionen" zeigt sich noch an anderer Stelle, die uns schon einmal beschäftigt hat[91] und an der darüber hinaus auch die anderen Bereiche des hier zusammengeschrumpften Spektrums von "Handlung" sichtbar werden können. „ Das A u t o r i t a t i v e und das ihm gemäße autoritative Handeln, das in kommunikativen I n t e r - A k t i o n s - P r o z e s s e n zustande kommt, aber nicht einfach von vornherein vorausgesetzt werden darf, zeigt sich und ist allein im Vollzug rationaler, verbaler Aktionen und Argumente gegenwärtig..."[92].

91 Vgl. hier S. 82 f.

92 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 128/129; 2. Aufl. S. 172

Hier wird also zum Ausdruck gebracht, daß sich das "Autoritative" (was immer das nun in diesem Zusammenhang genau sein mag) a l l e i n im Vollzug v e r b a l e r Aktionen zeigt. Nun wird man sich fragen müssen, wie das denn in Erziehungs- und Ausbildungsbereichen aussieht, deren Handlungsfeld durch manuelle, künstlerische, musische, motorische, - kurz: non-verbale - Handlungen geprägt ist. Kann sich der Ausbilder in der Lehrwerkstatt, indem er mit dem Lehrling - oder Lehrlingen - in ein (analoges) Kommunikationsverhältnis tritt, ohne zu sprechen, durch die Art seines In-Beziehung-tretens, durch die Weise des Vormachens, des gemeinschaftlichen m a n u e l l e n Einübens, nicht auch "autoritativ" verhalten? Kann sich dieses "Autoritative" nicht auch im Verhältnis eines Künstlers zu seinem Schüler, eines Trainers zu jungen Sportlern zeigen, ohne daß "verbale Aktionen" zwingend notwendig sind? Man könnte auch abwegiger argumentieren und fragen, ob Personen, die von verbalen Aktionen physiologisch ausgeschlossen sind (Stumme, Taube, Taubstumme), somit auch notwendig von dem "Autoritativen" ausgeschlossen sind, und ob sie dazu verdammt wären, in (stigmatisierten) personalen Autoritätsverhältnissen zu leben.

Das Problem des "Autoritativen" gehört in einen anderen Zusammenhang und soll hier nicht weiter verfolgt werden. Von Bedeutung ist hier der Hinweis auf andere Arten und Weisen von "Handlung". Bildung und Ausbildung haben es eben nicht nur mit "verbalen" Aktionen zu tun (Kunst, Musik, Werken, Sport u.a.), wenngleich verbale Kommunikation, wie bereits erwähnt, in alle diese Bereiche einfließt, und darin ist auch ihre Bedeutung zu sehen.

Als Randbemerkung sei noch ein anderer Gedanke hinzugefügt, der in diesen Zusammenhang paßt. K.H. SCHÄFER betont ganz berechtigt den engen Zusammenhang der zentralen pädagogischen Kategorien "Wissen" und "Handeln". Er meint ferner, daß dieser Bedeutung die Einsicht zugrunde liegt, „ ... daß erst im Handeln die Menschlichkeit des Menschen erreicht und sichtbar wird"[93]. Das wird sicher für die überwiegende Zahl der Situationen im existentiellen Vollzug menschlichen Lebens zutreffen. Wenn man aber den funktionalen Zusammenhang von "Handeln" und "Menschlichkeit" so streng formuliert und sieht, läßt man Fälle außer acht, in denen sich das "menschliche" Handeln nicht auf das "Wissen" gründet und von diesem bestimmt wird, sondern von irrationalen Momenten geleitet und ausgelöst wird, deren rationaler Nachvollzug unmöglich ist. Die Phänomenologie dieser Handlungen ist von der Existenzphilosophie herausgearbeitet worden und wird bei K. JASPERS "unbedingte Handlungen" genannt[94].

Ferner sind Fälle denkbar (und wirklich), bei denen sich Menschen in "Grenzsituationen" befinden[95], deren Durchleben und "Auflösung" darin besteht, daß sich die geforderte Menschlichkeit gerade im Nicht - Handeln zeigt! Das Nicht-Handeln hat außerhalb des existenzphilosophischen Rahmens auch eine sehr subtile pädagogische Dimension, die sich zum Beispiel als Strukturelement im "pädagogischen Wagnis" wiederfindet[96].

93 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 124; 2. Aufl. S. 167

94 Vgl. Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausg. 1956), S. 292 f.

95 A.a.O., S. 203 f.

96 Vgl. hier S. 235.

Da in den vorangegangenen Erörterungen der Handlungsbegriff eindeutig auf das "verbale" Handeln festgelegt wurde und so auch zum Ausdruck kam, daß damit e i n e wichtige Handlungsart im Horizont möglicher Handlungen zum Tragen kommt, kann im weiteren davon ausgegangen werden, daß die g e n e r e l l e Überbrückung von Wissen und Handeln so nicht gelingen kann und daß im Kommunikationsprozeß lediglich p a r t i e l l e s Wissen und v e r b a l e s Handeln zusammenfällt (und das war von eh und je so).

Um die Darstellung des engeren didaktischen Feldes, das als "kommunikatives Interaktionsgefüge" beschrieben wurde, zum Abschluß bringen zu können, muß noch ein weiterer Komplex erörtert werden. Über die Bedeutung und Wirkweise der M e t a k o m m u n i k a t i o n bzw. des D i s k u r s e s besteht bei allen Autoren Einhelligkeit[97], denn hier handelt es sich um das wichtigste kritische Instrument in den Händen der um Emanzipation bemühten Erziehungswissenschaftler. Wegen dieser Übereinstimmung in der Bestimmung der Metakommunikation sei hier die Darstellung von SCHÄFER exemplarisch vorgetragen.

„In metakommunikativen Interaktionen reflektieren die Mitglieder der Klassengruppe gemeinsam mit dem Klassengruppenleiter das kommunikative Interaktionsgefüge."[98] „Diesen selbstreflexiven, d.h. metakommunikativen, Gruppenprozeß nennen wir im Unterschied zum kommunikativen Unterrichtsprozeß, der den Gegenstand der Reflexion bildet, k o m m u n i k a t o r i s c h e n U n t e r r i c h t s p r o z e ß , der die Qualitäten von kommunikativen Handlungen den Mitgliedern der Klassengruppe ins Bewußtsein zu heben vermag und damit

97 Siehe ausführlich: Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 12. Jg. (1972), H. 1, S. 59 f.

98 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 159; 2. Aufl. S. 206

den kommunikativen Bildungsprozeß in Richtung auf independente kommunikative Handlungen ausrichtet."[99]

Soweit der engere Wirkradius von Metakommunikation und nun die erkenntnistheoretische und gesellschaftskritische Ausweitung und Übertragung auf außerschulische Gegenstands- und Anwendungsbereiche: „Auf der ... Dimension des emanzipatorischen Interesses wird die gesamtgesellschaftliche Kommunikation im Umkreis des praktischen Interesses selbst zum Gegenstand kommunikativer Interaktion. In kritisch-rationaler M e t a k o m m u n i k a t i o n wendet sich die kommunikative Interaktion der Gesellschaft der scheinbaren Objektivität und Vorgegebenheit des jeweils vorhandenen kommunikativen Interaktionsgefüges zu, um im Rahmen der gegebenen Wirklichkeit n e u e Möglichkeiten (besser: eine neue Wirklichkeit) des gesellschaftlichen kommunikativen Handelns ermittelnd zu entwerfen."[100]

Wenn in der „ ... Reflexion oder ... Metakommunikation des vorhandenen kommunikativen Rahmens ... das gesamte kommunikative Handlungsfeld ... überschaubar und ... transzendiert" wird, wenn im Vollzug von Metakommunikation das „ ... Interesse an Vernunft"[101] zum Tragen kommt, so ist all dem nur zuzustimmen.

Wenn ein entwicklungs-, d.h. emanzipationsfähiges "kommunikatives Interaktionsgefüge" errichtet werden soll, muß die

99 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 131; 2. Aufl. S. 175

100 A.a.O., S. 102/103; 2. Aufl. S. 143

101 A.a.O., S. 158; 2. Aufl. S. 205

Institutionalisierung von Metakommunikation auf dem Fuße folgen, da „ ... dem Kommunikatorischen die ‚kraft' einwohnt, kommunikative Wirklichkeit zu verändern ..."[102].

Man kann K. MOLLENHAUER darin folgen, wenn er sagt: „ Interaktion und Diskurs verhalten sich zueinander wie die Stufen der kognitiven Entwicklungstheorie: das eine (Interaktion) ist notwendige Voraussetzung des anderen (Diskurs)."[103]

Es wurde bereits auf die möglichen Schwierigkeiten bei der praktischen Durchsetzung des "kommunikativen Interaktionsgefüges" hingewiesen, woran man nun ermessen kann, wie schwer die Einschätzung ist, ob es sich bei der notwendig auf breiter Basis zu errichtenden M e t a kommunikation um eine "konkrete"[104] oder doch um eine "abstrakte Utopie" handelt. Hier zeigt sich aufs neue der eingangs[105] genannte Teufelskreis, auf den interdependenten Zusammenhang von Kommunikation und Metakommunikation verdichtet: Im "kommunikativen Interaktionsgefüge" ist ein ‚Lernzuwachs' an kommunikativen Verhaltensweisen und damit eine Modifikation der Beziehungsstruktur schlechthin nur durch die wirkweise institutionalisierter bzw. praktizierter Metakommunikation als Kontrollinstanz möglich. Wie wollen aber die gleichen Kommu-

102 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 159; vgl. 2. Aufl. S. 205

103 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 82

104 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 15; 2. Aufl. S. 19 und Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 12. Jg. (1972), H. 1, S. 62.

105 Hier S. 12

nikationspartner, die noch in dem Lernprozeß zu metakommunikativen Fähigkeiten verhaftet sind, eine metakommunikative Kontrollinstanz abgeben, die auftretende Kommunikationsstörungen per rationaler Aufklärung beseitigt und "neue" Einsichten verschafft? „Eine relative Sicherheit in der Kommunikation muß vorausgesetzt werden, wenn Diskurs als reales Ereignis wahrscheinlich sein soll."[106]
Oder sollte sich die metakommunikative Instanz in der Anfangsphase (?) durch andere Experten (?) zusammensetzen? Vielleicht ist sie auch allein durch den Lehrer repräsentiert, der ja „ ... das Bild einer zur metakommunikativen Kommunikation emanzipierten Gesellschaft antizipieren"[107] soll, und daß sich vielleicht auf diese oder ähnliche Weise erneut eine Fremdbestimmung durch die Hintertür kommunikativer Instanzen einschleicht.

Es kristallisiert sich immer mehr heraus, daß der Entwurf einer "Kommunikativen Pädagogik" als solcher durchaus vieles für sich hat; daß sich aber bei der praktischen Einführung und Durchsetzung unüberwindbare Probleme zeigen.

Und wie sich, allerdings noch unscharf, abzeichnet, sind die Probleme der praktischen Verwirklichung deshalb so groß, weil der Anspruch des didaktischen Novums als "pädagogischer Gesamtentwurf" von Anfang an zu weit gesteckt war. Um „ ... die g e g e n w ä r t i g anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht a n g e m e s s e n ... lösen ..."[108] zu können,

106 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 82

107 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 103; 2. Aufl. S. 144

108 A.a.O., S. 9

will man das "kommunikative Interaktionsgefüge" auf breitester Front in die Unterrichtswirklichkeit und daraus (und darüber) hinaus in das öffentlich/gesellschaftliche Leben tragen. An einer einzigen Stelle in dem gesamten Buch[109] schimmert eine etwas realistischere Haltung in bezug auf die Einführung in die Unterrichtspraxis durch. Sie wird im Beschluß noch einmal zur Sprache kommen.

Diese Bemerkungen zur Deskription des innerdidaktischen Feldes, das als "kommunikatives Interaktionsgefüge" bestimmt wurde, mögen vorläufig genügen.

[109] Siehe Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 151; 2. Aufl. S. 175.

Wenn zuvor das "inner"-didaktische Feld beschrieben wurde, so ist mit dieser Formulierung schon angedeutet, daß sich das "pädagogische Feld" (auch Erziehungs- oder Lernfeld genannt) aus noch weiteren konstitutiven Bereichen zusammensetzt. Obwohl darin nicht der zu untersuchende Gegenstand dieser Arbeit besteht, wird man nicht um eine kurze Beschreibung des "pädagogischen" und des es umgebenden "Lebens- und Sozialfeldes" herumkommen. Wenn in dieser Arbeit versucht wird, eine Komponente des "pädagogischen Feldes", die "interpersonelle Beziehung" (MOLLENHAUER), die "soziale Dimension" (LUHMANN), die "kommunikativen Interaktionen" (SCHÄFER), in ihrem Stellenwert im Gesamtgefüge der Unterrichts- und Lebenspraxis näher zu bestimmen, so muß das strukturelle Rahmenwerk mitgesehen und miterörtert werden.

Man muß sich noch aus einem anderen Grund auf eine weiter ausholende Diskussion einlassen. Das, was hier bisher als innerdidaktisches Feld abgehandelt wurde, das "kommunikative Interaktionsgefüge", beansprucht ja expressis verbis eine über die Unterrichtswirklichkeit hinausgehende Wirkung und zielt auf eine qualitative Veränderung des gesellschaftlichen und politischen Handelns des Zöglings.

Wenn H. ROTH dafür plädiert, den "Feld"-Begriff in die Er-

ziehungswissenschaft einzuführen[110], so gibt er den Pädagogen damit den auch vielfach befolgten Anstoß, sich die von K. LEWIN ein Vierteljahrhundert zuvor entwickelte "Feldtheorie" zunutze zu machen. Der deutsche Gestaltpsychologe Kurt LEWIN (Berliner Schule) entwickelte in Amerika im Rahmen seiner Sozialpsychologie einen Feldbegriff[111], der in modifizierter Form auch in der erziehungswissenschaftlichen Analyse von Nutzen sein kann.

H. ROTH will die bisher vertretene engere "Lerntheorie" zu einer allgemeinen "Theorie des Erziehungsfeldes" ausweiten. Es soll nicht mehr wie bisher von dem Individuum, vom "pädagogischen Bezug" oder von einem anderen singulären Datum ausgegangen werden, sondern die pädagogische Forschung soll bei der Gesamtheit der das "Erziehungsfeld" bestimmenden Faktoren ansetzen. Das "Erziehungsfeld" wird nicht isoliert gesehen, sondern es ist an den Kontext des "Lebens- und Sozialfeldes" gebunden. Dadurch, daß H. ROTH das "Erziehungsfeld" als "Infeld" in ein "Lebens- und Sozialfeld" als "Umfeld" eingebettet sieht und diesen beiden Bereichen "intentionale" und "funktionale" Erziehung zuordnet, bleibt die tradierte Zweigeteiltheit erhalten. Daran können auch prinzipiell nicht seine richtungweisenden Versuche etwas ändern, die Aufeinander-Bezogenheit von intentionaler und funktionaler Erziehung zu betonen, auf deren gegenseitige Korrektur-

110 Vgl. Heinrich Roth, Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: Heinrich Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967, S. 193-199.

111 Vgl. Kurt Lewin, Field theory in social science (1951); deutsch: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963.

funktion hinzuweisen und die multiple Interdependenz aller wirkenden Faktoren in den Blick zu bekommen. Obwohl H. Roth noch an der Sichtweise von "Infeld" und "Umfeld" festhält, muß man sagen, daß er einmal den "Feldbegriff" für die Pädagogik aktiviert hat, ferner frühzeitig eine hochentwickelte "Theorie des Erziehungsfeldes" vorgelegt und damit die Grundlage aller weiteren, erst Jahre später erschienenen Arbeiten gelegt hat.

Schon sein Schüler D. BAACKE nimmt die beschriebene Zweigeteiltheit zum Aufhänger für seine Kritik[112], allerdings ohne sich auf eigene Begriffe von ‚Feldern' festzulegen. Er geht mehr auf den Zusammenhang von Kommunikationswissenschaft und Erziehungswissenschaft ein und sagt: „Jede didaktisch strukturierte, ‚pädagogische' Beziehung ist jedoch nach unserem Ansatz nur als ein Spezialfall einer Kommunikationsbeziehung aufzufassen."[113] Er meint, daß der "Vermittlungsaspekt" die Kommunikationswissenschaft und die Pädagogik verbindet. „Die Kommunikationswissenschaft leistet die Beschreibung, Analyse und Erklärung dieses Vermittlungsprozesses in den intentional wie auch funktional bestimmten Lebensbereichen – man kann sagen, sie erweitert das 'Erziehungsfeld' zu einem allgemeinen ‚Vermittlungsfeld'."[114]

112 Vgl. Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 11 Jg. (1971), H. 6, S. 572.

113 A.a.O.

114 Dieter Baacke, Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft. In: Heinrich Roth, Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover 1972, S. 33

Wie notwendig eine Untersuchung über den als sinnvoll zu begreifenden Stellenwert einer "Kommunikativen Pädagogik bzw. Didaktik" zum jetzigen Zeitpunkt ist, zeigt die Tatsache, daß es selbst im Rahmen des Versuches einer pädagogischen Aufarbeitung von kommunikationswissenschaftlichen Erkenntnissen zu folgenschweren Paralogismen kommt.
D. BAACKE stellt die pragmatischen Kommunikationsaxiome von P. WATZLAWICK vor und geht dann auf die Funktion des Diskurses ein, indem er dessen Strukturelemente zu einer eigenen Axiomatik ausbaut. Er kommt dann zu folgender pädagogischer Schlußfolgerung: „Betrachten wir die aus dem Entwurf abgeleiteten Grundsätze bzw. ‚Axiome', so fällt auf, daß sie eigentlich für alles L e r n e n gelten. Sie geben die Leitsätze ab für die Kommunikationsstruktur einer herrschafts- und angstfreien Schule. ‚Diskurs' ist ein anderer Name für die ideale Lernsituation ..."[115]

Die in der Wendung „eigentlich (?) für alles (!) L e r n e n" zum Ausdruck kommende Verallgemeinerung einer pragmatisch/kritischen Axiomatik von Kommunikation auf den gesamten Lernbereich muß sich Kritik gefallen lassen. Der (gesperrt gedruckte) Lernbegriff wird bei D. BAACKE leider nicht definiert, aber man kann einen Lernbegriff noch so eng fassen, es wird immer noch eine e r z i e h e r i s c h e Komponente bestehen bleiben[116]. In dem angesprochenen Bereich der Schule mögen die kommunikativen und metakommunikativen Axiome in

[115] Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 12. Jg. (1972), H. 1, S. 63

[116] Vgl. hier S. 25

vielen Situationen sinnvoll angewendet werden können (was noch zu beweisen ist), aber schon beim Einsatz von audiovisuellen Medien zur Unterstützung und Optimierung von "Lern"-Prozessen gelten diese Axiome nicht mehr, strukturieren nicht mehr „die (!) ideale Lernsituation". Und wenn nun die erzieherische Komponente näher betrachtet wird, so zeigt sich mit noch größerer Deutlichkeit, daß ein auf "Symmetrie" basierendes "kommunikatives ‚Interaktions' - Gefüge" in den Fällen versagen muß, in denen das nicht nur optimale, sondern einzig adäquate Erziehungshandeln asymmetrisch verläuft, die Intention von einem einzelnen ausgeht, die Positionen unaustauschbar werden.

Die hier deutlich gewordenen Schwierigkeiten bei der Benutzung des "Lern"-Begriffes legen nahe, auf die Einführung und den Gebrauch des Terminus "Lernfeld" zu verzichten. Auch der Begriff "Erziehungsfeld" bei H. ROTH sollte vermieden werden, da hier die andere Komponente akzentuiert wird. Wenn man der problematischen Forderung W. BREZINKAS, "Erziehungswissenschaft" und "praktische Pädagogik" auseinanderzuhalten[117], nicht folgt, so erscheint die von K. MOLLENHAUER eingeführte Nomenklatur am sinnvollsten.

K. MOLLENHAUER unterscheidet das "pädagogische Feld" und die es umgebende und bestimmende "Lebenswelt". Er hat sich bei dieser analytischen Trennung vor der Rothschen Zweiteilung gehütet, indem er

[117] Vgl. Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971.

die tragenden Merkmale des "pädagogischen Feldes", dessen historischen, gesellschaftlichen und materialen Bedingungen in deresbestimmenden "Lebenswelt" angesiedelt sieht.

K. MOLLENHAUER setzt sich kritisch von den historischen Auffassungen bis hin zu der von W. BREZINKA ab und bestimmt das "pädagogische Feld" wie folgt: „Jedes pädagogische Feld ist ein identifizierbarer Sinnzusammenhang, für den die Handlungsintentionen aller im Feld Interagierenden konstitutiv sind."[118] " S i n n " wird dabei in Anlehnung an N. LUHMANN als „die Ordnungsform menschlichen Erlebens" definiert. Diesen "Sinnzusammenhang" sieht K. MOLLENHAUER zuerst einmal auf drei Dimensionen verteilt: „der interpersonellen Beziehung (Interaktion, Intersubjektivität), den Beziehungen zur Objektwelt und der Perspektivität dieser beiden Beziehungen. Vereinfacht hat Luhmann dies als die soziale, die sachliche und die zeitliche Dimension bezeichnet"[119]. So wird deutlich, daß es diese Arbeit primär mit der erstgenannten, mit der ‚sozialen' Dimension zu tun hat.

Nun wird der "Sinnzusammenhang" bei K. MOLLENHAUER noch auf einer anderen Ebene differenziert, indem er darauf hinweist, daß jedes pädagogische Feld sinn - k o n s t i t u i e r e n d , sinn - t r a d i e r e n d und sinn - e r s c h l i e ß e n d ist[120]. Alle genannten Dimensionen untereinander verschränkt machen nach K. MOLLENHAUER das "päd-

118 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 28

119 A.a.O., S. 29

120 Vgl. a.a.O., S. 30 f.

agogische Feld" aus. Das so bestimmte "pädagogische Feld" wird dann von den Dimensionen "Kommunikation" (Interaktion) und "Metakommunikation" (Diskurs) durchzogen[121].

Wie bereits erwähnt, verhindert der von K. MOLLENHAUER vertretene "Kritik"-Begriff eine Dichotomie von "pädagogischem Feld" und "Lebenswelt". „Der Begriff des pädagogischen Feldes als eines Sinnzusammenhanges wird kritisch erst, wenn ‚Sinn' in den Rahmen seiner historischen Konstitutionsbedingungen eingefügt wird: Der Sinn eines pädagogischen Feldes konstituiert sich im Zusammenhang derjenigen gesellschaftlichen Bedingungen, die dieses Feld begrenzen und dadurch die Orientierungs- und Handlungsspielräume bestimmen."[122] Und zur Begründung der Klammer für die beiden Bereiche: „Für diesen gesellschaftlichen Ort wählen wir den Ausdruck ‚Lebenswelt'. In diesem Sinne repräsentiert jedes pädagogische Feld die eigentümlichen Merkmale derjenigen Lebenswelt, in der es lokalisiert ist ..."[123]

An dieser Stelle soll die weitere Verfolgung der Mollenhauerschen Bestimmung des "pädagogischen Feldes" abgebrochen werden, da die inhaltlichen Punkte in der Analyse der historisch-materialistischen Bedingungen des gegenwärtigen pädagogischen Feldes nicht mit der hier vertretenen Auffassung in Einklang zu bringen ist. Darüber hinaus ist eine solche Bestimmung auch nicht Zielsetzung dieser Arbeit.

121 Vgl. Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 82 f.

122 A.a.O., S. 29

123 A.a.O., S. 32

Wenn man von den Auffassungsverschiedenheiten inhaltlicher Bestimmungen einmal absieht, so muß man sagen, daß die von H. ROTH eingeleitete Entwicklung bei K. MOLLENHAUER die bisher stärkste Ausprägung erfahren hat und daß hier das differenzierteste Instrumentarium für pädagogische Analysen zur Anwendung gelangt. Als Ergebnis dieser Bemühungen darf festgehalten werden, daß trotz unterscheidbarer Begrifflichkeit eine Isolierung des "pädagogischen Raumes" vermieden werden konnte, und daß der funktionale Zusammenhang des "pädagogischen Feldes" mit der "Lebenswelt" weiter aufgehellt wurde. In dieser Wechselwirkung zahlreicher Faktoren wurde der Gegenstand dieser Arbeit als e i n Faktor sichtbar.

Der Entwurf einer "Kommunikativen Pädagogik" ist nun ausführlich dargestellt worden. Es wurde die zugrunde liegende Axiomatik genannt und erläutert sowie der Standort der pragmatischen edukativen Kommunikation im Gesamterziehungsfeld bestimmt.

Ausgangspunkt für eine k r i t i s c h e Sichtweise des "kommunikativen Interaktionsgefüges" war der hohe Anspruch bei K. SCHALLER, „ ... die g e g e n w ä r t i g anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht a n g e m e s s e n ... lösen ..."[124] zu können. Es zeigte sich bereits bei der Darstellung und der vorläufigen Analyse, daß eine ganze Reihe auftauchender Probleme Hinweis darauf geben, daß obiger Anspruch sehr weit von der Realität entfernt ist. Die so vertretene und noch vermittels pädagogischer Argumente detailliert zu belegende Auffassung teilen auch andere Autoren wie J. HABERMAS: „ Der

[124] Vgl. hier S. 9

Vorgriff auf die ideale Sprechsituation hat für jede mögliche Kommunikation die Bedeutung eines konstitutiven Scheins, der zugleich Vorschein einer Lebensform ist. Apriori können wir freilich nicht wissen, ob jener Vorschein bloße, wie immer aus unvermeidlichen Suppositionen stammende Vorspiegelung (Subreption) ist - oder ob die empirischen Bedingungen für die, sei es auch annähernde, Verwirklichung der supponierten Lebensform praktisch herbeigeführt werden können"[125].

Und D. BAACKE: „... Motivationen können sich allzu leicht in Frustrationen verwandeln, wenn dem Wunsch auf Verbesserung von Kommunikationssituationen nicht eine m ö g l i c h e P r a x i s folgt"[126].

Mit Blick auf die f u t u r i s c h e Dimension einer "kommunikativen Didaktik" wäre der oben genannte Anspruch von L. SCHALLER bereits im Ansatz mühelos logisch zu Fall zu bringen, denn „... die g e g e n w ä r t i g anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht ..." sollen mit Hilfe "herrschaftsfreier Kommunikation" gelöst werden, von der man nach HABERMAS apriori nicht wissen kann, ob sie realisierbar ist, und wenn sie es wäre, dann liegt ihre Realisation in der Zukunft. Da SCHALLER aber, mit Blick auf die G e s c h i c h t l i c h k e i t aller in die Erziehung einfließenden Faktoren, ganz berechtigt auf der Lösung gegenwärtig anstehender Probleme besteht, berücksichtigt sein Ansatz somit nicht, daß sich die anstehenden

125 Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 141

126 Dieter Baacke, Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie. In: neue sammlung, 12. Jg. (1972), H. 1, S. 63

Probleme zum Zeitpunkt einer möglichen Realisation des "emanzipierten kommunikativen Interaktionsgefüges" ganz anders darstellen können.

Nun würde man es sich allzu leicht machen, wollte man die kommunikationswissenschaftlichen Ansätze im Bereich der Pädagogik als unzeitgemäß, das heißt realitäts- und praxisfremd abtun. Man muß sich nicht nur mit dem Entwurf einer "Kommunikativen Pädagogik" auseinandersetzen, weil sich hier hypothetisch die Chance des Überganges zu einer humaneren Lebensform abzeichnet, sondern weil die Geschichte der Pädagogik wie die Menschheitsgeschichte schlechthin lehrt, daß viele "Probleme von Erziehung und Unterricht" überzeitlich sind, nämlich diejenigen, die auf das "warum" und bedingt auch auf das "wie" der Erziehung hinauslaufen (wenngleich K. SCHALLER das "Pädagogisch-Eigentliche" ablehnt, nur weil er es nicht bestimmen, bzw. sich nicht mit der Bestimmung von R. GUARDINI anfreunden kann[127]).

Nachdem nun das Vorgehen in dieser Arbeit im Nachhinein eine zusätzliche Legitimation erfahren hat, soll nun dazu übergegangen werden, die zuvor als problematisch herausgearbeiteten Punkte kritisch zu analysieren und konstruktive Vorschläge für die praktische Anwendung einer als sinnvoll erkannten und bejahten "Kommunikativen Pädagogik" zu machen[128].

127 Vgl. hier S. 24

128 Vgl. Armin Gutt/Ruth Salffner, Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt 1971.

(C) 4. Der vieldimensionale Mensch und die Bildung des ganzen Menschen

Wissenschaftstheoretische Aspekte einer kommunikativen Pädagogik

Der "kritische" Teil dieser Arbeit soll in relativ unkritischer Weise beginnen: mit der gerafften Darstellung der wissenschaftstheoretischen Prämissen einer Kommunikativen Pädagogik. Wenngleich die wissenschaftstheoretische Absicherung der kommunikativen Didaktik bei K.H. SCHÄFER[1] mit Hilfe der "kritisch-dialektischen Theorie" der Frankfurter Schule hier nicht weiter in Frage gestellt werden soll, weil ihr im großen und ganzen zugestimmt wird[2], so müssen doch der Vollständigkeit halber in dieser Untersuchung deren Grundzüge aufgezeigt und durchsichtig gemacht werden. Es soll im folgenden nur kurz auf das eingegangen werden, was mit "kritisch-dialektischer Theorie" gemeint ist, um danach auf die Übertragung dieser Sichtweise auf den Bereich der Erziehungswissenschaft zu sprechen zu kommen.

Die kritisch-dialektische Theorie der Gesellschaft stellt die philosophische Basis dar, auf der die Entwürfe von "Kritischen Erziehungswissenschaften" und die daraus abgeleiteten "kommunikativen Didaktiken" stehen.

1 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 96 f.; 2. Aufl. S. 177 f.

2 Vgl. Thomas Feuerstein, Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas, München 1975.

Die sogenannte "Frankfurter Schule" bildete sich in den 20er und 30er Jahren unter der Leitung von M. HORKHEIMER heraus[3], konnte aber, durch Kriegswirren und Emigration unterbrochen und behindert, erst in den 60er Jahren zur vollen Entfaltung gelangen. Erst neuere Veröffentlichungen bzw. Neudrucke von M. HORKHEIMER, Th. W. ADORNO, H. MARCUSE und J. HABERMAS regten die Rezeption sozialphilosophischer Erkenntnisse durch andere Disziplinen der humanen Handlungswissenschaften an.

Die philosophische Beweiskette, so wie sie sich bei J. HABERMAS darstellt, hat ihr erstes Glied bei I. KANT. Die kritisch-d i a l e k t i s c h e Theorie unterscheidet sich fundamental von einem "philosophischen Kritizismus". So wird bei I. KANT, als Hauptvertreter letztgenannter Richtung, der Begriff des "Ich" kritisch analysiert. „Ich ist die reine, sich auf sich beziehende Einheit. Das Ich abstrahiert von den Gegenständen der Welt, bezieht sich auf sich zurück als einzigen Gegenstand, vollzieht also die Erfahrung der Ich-Identität in der Selbstreflexion."[4]

Dieses isolierte Ich bei I. KANT erfährt durch J.G. FICHTE eine allerdings begrenzte Ausweitung. „FICHTE postuliert das Verhältnis von Ich und Anderem innerhalb der Subjektivität des Sich-Wissens, Ursprung der Ich-Identität im in sich zurücksteigenden Selbstbewußtsein."[5] J.G. FICHTE konnte in seiner idealistischen Befangenheit das Ich nicht gänzlich für das Ich des Anderen öffnen.

[3] Vgl. Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 492 f.

[4] Seminarpapier (Studentenkollektiv), WS 1971/72 an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik

[5] A.a.O.

G.W.F. HEGEL vollzog diese weitere Öffnung des Ich. Er „ sieht im Rahmen der Intersubjektivität des Geistes die Dialektik von Ich und Anderem, wobei nicht das Ich mit sich als einem Anderen, sondern Ich mit einem anderen Ich als Anderem kommuniziert. Das Medium, in welchem diese Kommunikation stattfindet, ist der Geist. Als Mitte, in der sich die Subjekte treffen, existiert das Bewußtsein.
Als 'Arbeit' sieht HEGEL jene spezifische Weise der Triebbefriedigung, die den existierenden Geist von der Natur unterscheidet. 'Interaktion' heißt bei HEGEL, daß Individuen im Interaktionszusammenhang als ihrem Bildungszusammenhang vereinigt sind, wobei als Medium das 'kommunikative Handeln' dient"[6].

Bezog sich bei F. HEGEL die Dialektik noch auf die Universalität des Geistes, so kündigt sich bei K. MARX eine bis heute folgenschwere Verengung an[7]. Die Hegelschen Kategorien "Arbeit" und "Interaktion" finden sich bei K. MARX in der Dialektik von Produktionsverhältnissen und Produktionskräften wieder.
K. MARX leitet, im Unterschied zu F. HEGEL, den Bildungsprozeß aus den Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Reproduktion ab[8].
„ ... Kommunikatives Handeln wird auf instrumentales Handeln unter dem Begriff 'gesellschaftliche Praxis' reduziert, d.h. Interaktion wird auf Arbeit zurückgeführt. Somit hat ,MARX bei seiner materialistischen Umkehrung HEGELs den dialektischen Prozeß der Selbsterzeugung der menschlichen Gattung ein-

6 Seminarpapier (Studentenkollektiv), WS 1971/72 an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik

7 Vgl. Wolfgang Brezinka, Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972.

8 Vgl. Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 173.

seitig unter dem Gesichtspunkt der Arbeit interpretieren'[9] können.

Der frühe HEGEL jedoch - so HABERMAS - zeigt, daß Sprache, Arbeit und kommunikatives Handeln drei nicht aufeinander reduzierbare, jedoch im Bildungsprozeß des Geistes miteinander verschränkte dialektische Grundmuster sind."[10]

J. HABERMAS vereinigt diese kurz angerissenen philosophischen Strömungen unter Zuhilfenahme der Schlüsselbegriffe "Erkenntnis" und "Interesse" zu einer einheitlichen kritisch-dialektischen Theorie. Seine neuzeitliche Definition der beiden Kernbegriffe "Erkenntnis" und "Interesse" geht hinter die oben aufgezeigten philosophischen Positionen zurück und gründet sich auf die Aristotelische Philosophie[11]. Eine r e i n e Theorie der Erkenntnis wird ebenso abgelehnt wie eine ontologisch verhaftete Philosophie. Erkenntnis wird auf ihre m a t e r i e l l e n Bedingungen zurückgeführt und mit dem Begriff "Interesse" in eins gesehen. Somit gelingt die Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse „ ... nur in der kritischen Reflexion des dialektisch vermittelten Zusammenhanges von Erkenntnis, Interesse und Praxis in ihrem historischen Prozeß"[12].

K.H. SCHÄFER begründet diese " e r k e n n t n i s l e i t e n d e n I n t e r e s s e n " wie folgt: „Die Erkenntnisinteressen haben einen deutlichen quasi-transzendentalen

[9] Zitiert nach Albrecht Wellmer, Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt 1969, S. 66 in Seminarpapier (Studentenkollektiv), WS 1971/72 an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik

[10] Seminarpapier (Studentenkollektiv), WS 1971/72 an der Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik

[11] Vgl. Jürgen Habermas, Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien, Frankfurt ^{4}1971.

[12] Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 492

Status, weil sie einerseits wissenschaftliche Gegenstände konstituieren - also transzendentale Bedingungen sind - und weil sie andererseits als ‚generalisierte Motive' dem Kontext gesellschaftlicher Praxis selbst angehören und nicht jenseits von gesellschaftlicher Praxis angesiedelt werden können. Es handelt sich - wie HABERMAS betont - um ‚invariante anthropologisch tiefsitzende Interessen', die von der Dimension gesellschaftlicher Praxis nicht ablösbar sind."[13]

„Den Erkenntnisinteressen wird also ein anthropologischer Status innerhalb der Bildungsgeschichte der Menschengattung zugewiesen. Es handelt sich hier um erkenntnisanthropologische Kategorien, die einen quasi-transzendentalen Rahmen für die Konstitution und Erkenntnis der Gegenstandsbereiche der Natur- und Geisteswissenschaften abgeben und dieses Modell durch eine ideologiekritische Fragestellung der emanzipatorischen Wissenschaft überhöhen und abschließen. Ihr Status ist q u a s i - transzendental und nicht transzendental, weil die Erkenntnisinteressen nicht in einer apriorischen Dimension (wie zum Beispiel in dem philosophischen Kritizismus KANTS; M.J.) außerhalb der gesellschaftlichen Praxis ihren Ort haben, sondern als erkenntnistheoretische Voraussetzung dem gesellschaftlichen Kontext selber verhaftet bleiben."[14]

„Selbstreflexion ist von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt."[15] Hier wird ein weiterer Zentralbegriff der kritischen Theorie genannt[16].

[13] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1975, S. 128

[14] A.a.O., S. 129

[15] Jürgen Habermas, Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1968, S. 159

[16] Vgl. hier S. 167 f.

S e l b s t r e f l e x i o n bedeutet, daß das um Erkenntnis bemühte Subjekt den Erkenntnisprozeß (auch) auf sich selbst bezieht. Es versteht sich somit im sich ausbildenden Selbstbewußtsein als Produkt jenes bereits erwähnten Bildungsprozesses - der Bewegung des durch Produktionsprozesse bedingten Klassengegensatzes - der das jeweilige Klassenbewußtsein zeitigt. Der emanzipativen Selbstreflexion muß ein Wille zur V e r n u n f t vorgängig sein; gespeist durch das zugrunde liegende Verlangen nach Selbstwerdung des Ich[17].

Dieser Vorgang der Selbstreflexion des erkennenden Subjekts läßt sich auf die Gesellschaft projizieren. Da Erkenntnis, wie bereits erwähnt, auf ihre materiellen Bedingungen zurückgeführt wird, hat es die kritische Theorie mit dieser historisch-konkreten (kapitalistischen) Gesellschaft zu tun, in deren wissenschaftliche Analyse mit den Erkenntnisinteressen auch W e r t u n g e n einfließen[18]. Das kritische Moment auf der Ebene der Totalität kommt darin zum Tragen, daß der Begriff, den die Gesellschaft von sich hat, d.h. die Erwartungen, die sie an sich selbst stellt, in Konfrontation mit dem faktischen Zustand eben dieser Gesellschaft gebracht wird. Es soll dadurch ermittelt werden, ob die gesamtgesellschaftliche Erwartung bereits realisiert ist, ob so getan wird, als sei sie verwirklicht, oder ob die Gesellschaft in der Lage ist, diesem von sich selbst gefaßten Begriff nachzukommen. „Die unaufgelösten Widersprüche der Gesellschaft, in denen sich Anspruch und Realität gegenseitig verändern, sind auch der Kritischen Theorie immanent und machen sie zur negativ dialektischen Theorie, die am

[17] Vgl. hier S. 166 f.

[18] Vgl. Theodor W. Adorno u.a., Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Frankfurt 1969.

uneingelösten Versprechen der Gesellschaft auf Emanzipation der Massen festgemacht ist und seine Einlösung nicht für gegenwärtig realisierbar hält, sondern an die historische Bewegung der gesellschaftlichen Widersprüche gebunden sieht. Kritische Theorie intendiert damit emanzipatorische Praxis, die sie dialektisch in ihrem Begriff einschließt."[19]

K.H. SCHÄFER bringt die d i a l e k t i s c h e Sichtweise mit den beiden anderen Hauptmethoden der Erziehungswissenschaft in Verbindung: der Hermeneutik und der Empirie. „Die Dialektik der kritischen Schule gewinnt den Zugang zur jeweils konkreten Zukunftsperspektive der Gesellschaft nur dann, wenn sie die N e g a t i v i t ä t v o n k o n k r e t e n H e r r s c h a f t s v e r h ä l t n i s s e n d i a l e k t i s c h b e g r e i f t und in der Negation von Negativität Emanzipation ermöglicht. Dieses Veränderungsinteresse kann weder die Hermeneutik noch die Empirie allein eruieren. Wenn die Dialektik die Negativität bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse begriffen hat, dann sind Hermeneutik und Empirie hilfreiche, nützliche und unersetzliche Methoden, um a) zu verstehen, daß fixierte gesellschaftliche Verhältnisse geschichtlich gewordene Erzeugnisse menschlichen Handelns sind und um b) die Faktizität von geschichtlich fixierten Beziehungsgefügen mit Hilfe von empirisch-analytischen Methoden auszumessen."[20]

Alle Methoden, in der adäquaten Reihenfolge im Verbund angewandt, ermöglichen es, die Gesellschaft daraufhin zu unter-

19 Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 493

20 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973, S. 136

suchen, inwieweit sie auf dem Wege ist, den von sich verfaßten Begriff in dauernder Annäherung (Evolution) zu verwirklichen, um somit dem gesellschaftlichen Subsystem "institutionalisierte Bildung" sowie allen edukativen Begleiterscheinungen der Sozialisation Emanzipation zu ermöglichen.

Die I d e o l o g i e k r i t i k wird dort zum analytischen Instrument von Emanzipation, wo die Vorgaben, den von sich verfaßten Begriff eingelöst zu haben, als Ideologien entlarvt werden. Durch gesellschaftskritische Strukturanalysen ist es möglich, diejenigen Gruppen (Lobbies) zu ermitteln, die einem Fortschritt in Richtung vorgefaßter Ziele entgegenstehen.

Die Verbindung dieser Zusammenhänge zur Erziehungswissenschaft drückt K. SCHALLER so aus: „ ... ihr pädagogisches Interesse ist zugleich ein politisches im vollen Sinne des Wortes"[21]. Und an anderer Stelle: „Pädagogik - Erziehung - muß sich politisch engagieren."[22]

Die philosophische Begründung der beständig wirkenden erkenntnisleitenden Interessen hat einen bedeutsamen Einfluß auf die Struktur und Methodologie einer Kommunikativen Pädagogik. J. HABERMAS arbeitete drei Hauptkategorien erkenntnisleitender Interessen heraus, die folgendermaßen die Methoden und Gegenstände der Erziehungswissenschaft strukturieren:

Das t e c h n i s c h e Interesse fließt in die e m p i r i s c h - a n a l y t i s c h e Erziehungs- und Unter-

[21] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg [2]1973, S. 25
[22] A.a.O., S. 76

richtsforschung ein (wie auch in andere empirisch orientierte Wissenschaftszweige), mit dem Ziel, erfahrungswissenschaftlich gesicherte Einzelaussagen über untersuchte Detailprobleme zu machen, die sie selbst aber nicht mehr in einen größeren Zusammenhang bringen kann.

Das p r a k t i s c h e Interesse liegt dem h i s t o r i s c h - h e r m e n e u t i s c h e n Ansatz zugrunde, der versucht, die empirisch gewonnenen singulären Aussagen (z.B. über kommunikative Situationen) in einen größeren Gesamtzusammenhang zu stellen, der die historischen, sozio-ökonomischen und ideologiekritischen Bedingungen berücksichtigt. Hierbei bewegt man sich auf der Ebene der "Handlungskommunikation" (SCHÄFER), des "kommunikativen Handelns" (HABERMAS), der "Kommunikation" (BAACKE) oder der "Interaktion" (MOLLENHAUER).

Das e m a n z i p a t o r i s c h e Interesse kommt in den k r i t i s c h e n Wissenschaften zum Tragen. Ein metakommunikatives Hinterfragen von kommunikativen Situationen bietet die Chance zur Emanzipation von Kommunikationsstrukturen. Hier ist die Instanz, wo Kritik und Verbesserung von Normen und Inhalten rechtmäßig geschehen kann. Es ist die Ebene der Metakommunikation (BAACKE), des kommunikatorischen (SCHÄFER) oder des Diskurses (HABERMAS, MOLLENHAUER).

Diese drei Dimensionen (Ebenen) dürfen aber nicht getrennt gesehen werden. Sie stehen nicht nur nicht beziehungslos nebeneinander, können auch nicht additiv verknüpft werden, sondern stehen in einem dialektisch übergreifenden Zusammenhang. Da die erkenntnisleitenden Interessen mit spezifischen Methoden

in Zusammenhang stehen, würde das einseitige Durchsetzen singulärer Interessen einen Methodenmonismus zur Folge haben - und umgekehrt. K.H. SCHÄFER zitiert K.O. APEL, der auf die Verschränkung und Komplementarität der einzelnen Dimensionen aufmerksam macht: „Der Mensch hat ... von Haus aus zwei gleich wichtige, aber nicht identische, sondern komplementäre Erkenntnisinteressen: 1. ein solches, das durch die Notwendigkeit einer technischen Praxis auf Grund der Einsicht in Naturgesetze bestimmt ist, 2. ein solches, das durch die Notwendigkeit sozialer, moralisch relevanter Praxis bestimmt ist."[23] Entsprechend diesen Interessen ergibt sich die notwendige Komplementarität der empirisch-analytischen und der historisch-hermeneutischen Wissenschaften.

Galt es hier, einer Verobjektivierung des Humanen vorzubeugen, so gilt es im folgenden, die gewonnenen Erkenntnisse von dem objektivistischen Schein zu befreien. Das heißt konkret, das empirische Vorgehen von technokratischen Ideologien zu befreien, wie hermeneutische Erkenntnisse vor willkürlicher Subjektivität abzusichern. Das "kritische" Moment liegt also in der dialektischen Ausgewogenheit, die einen Positivismus wie Subjektivismus ausschaltet.

Die normative Instanz (Ebene der Kommunikation) muß sich aber selbst Kritik gefallen lassen, wenn eine Verbesserung sozialer (kommunikativer) Situationen und Zustände möglich werden soll. Sie ist somit unabdingbar in das Verhältnis mit der metakommunikativen Instanz eingeschlossen, da „... dem Kommunikatori-

23 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg^{2}1973, S. 130/131

schen die ‚Kraft' einwohnt, kommunikative Wirklichkeit zu verändern, d.h. das Kommunikatorische ist selbst metakommunikative Handlung ... In metakommunikativen Interaktionen reflektieren die Mitglieder der Klassengruppe gemeinsam mit dem Klassengruppenleiter das kommunikative Interaktionsgefüge"[24].

Die Zusammengehörigkeit beider Ebenen wird auch darin deutlich, daß Kommunikation jederzeit in Metakommunikation übergehen kann, wenn es der Kommunikationsablauf erfordert und die Voraussetzungen (metakommunikative Kompetenz und Performanz) gegeben sind. „Die Doppelstruktur der Rede erklärt übrigens die einzigartige selbstexplikative Leistung der Sprache ... Die Umgangssprache ist zugleich ihre eigene Metasprache."[25]

In der Fortentwicklung des wirksamsten axiomatischen Anstoßes durch P. WATZLAWICK u.a. zeigt sich eine deutliche Verengung in der Analyse des Phänomens "Kommunikation" auf die verbale Variante: die Sprache. So schreibt W. LOCH in dem Abschnitt "Das erkenntnisleitende Interesse einer pädagogischen Sprachtheorie": „Der Gedanke, daß die Sprache nicht nur Gegenstand der Erziehung (wie vor allem im Sprachunterricht), sondern auch ein primäres Medium, ein Vehikel, ja eine Bedingung der Möglichkeit der Erziehung selbst ist, daß die meisten Erziehungsformen (wie Unterricht, Lob, Tadel, Ermutigung usw.[26]) Formen des Sprechens sind oder enthalten, daß

[24] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 159

[25] Jürgen Habermas, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas/Niklas Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 106

[26] Vgl. hier S. 229.

diese 'erzieherischen Redeformen' in einer jeweils spezifischen Konstellation mit den Variablen des von der Erziehung gesteuerten Lernens in Wechselwirkung stehen und daß man Korrelationen zwischen Lernfähigkeit, aber auch Sprachfähigkeit und sozialen bzw. kulturellen Faktoren an sich nichtsprachlicher, aber sich sprachlich auswirkender Art nachweisen kann, - dieser Gedanke wird in seinen speziellen Aspekten zwar seit einigen Jahren von verschiedenen Seiten durch entsprechende Theoriebildung und Einzelforschung zu realisieren begonnen."[27]

Stellt die Konzentration der Theoriebildung und Einzelforschung auf den Bereich der Sprache - als sicher wichtigstes Medium erzieherischer Kommunikation - schon eine Spezialisierung dar, so zeigen diese Ansätze durchweg eine weitere Verengung, die sich darin zeigt, daß zusätzlich die pädagogische Dimension der Sprache in ihrer Gesamtheit auf erziehungswissenschaftliche Sektoren reduziert wird. Daß sogar im Rahmen einer "Metatheorie pädagogischer Kommunikation" Ansätze von einem rein "technischen" Erkenntnisinteresse geleitet sein können, zeigt folgendes Beispiel: „ Mit logischen und automatentheoretischen Hilfsmitteln sollte es möglich sein, pädagogische Entscheidungen (nach dem Vorbild der Behandlung von Entscheidungsprozessen in den Wirtschaftswissenschaften z.B.) kalkülisierbar zu machen."[28] Und an anderer Stelle: „ Angesichts der Komplexität und Intransparenz der Phänomene pädagogischer Kommunikation scheinen Formalisierungen angebracht."[29] Als Ergebnis darf man

[27] Werner Loch, Sprache. In: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, 2. Bd., Hrsg.: Josef Speck/Gerhard Wehle, München 1970, S. 482

[28] Harm Paschen/Joachim Thiele, Bemerkungen zur Axiomatik und Metatheorie pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 271

[29] A.a.O., S. 272

wohl so etwas wie eine "kybernetische Propädeutik" erwarten, die wohl kaum für "pädagogische" Kommunikation schlechthin repräsentativ sein kann, wenngleich man ohne Einschränkung vorgibt, eine „Axiomatik pädagogischer Kommunikation"[30] erarbeitet zu haben.

Diese Einengung in der zur Zeit praktizierten Kommunikationsforschung im Bereich der Pädagogik hat D. SPANHEL gesehen: „Diese Grundannahmen (Einengung auf den verbalen Aspekt; M.J.) wirken im Forschungsprozeß als einschränkende Bedingungen: von den zahlreichen Faktoren des Unterrichtsprozesses wird ein Faktor isoliert und unter spezifischer Hinsicht analysiert."[31]

Das "technische" Erkenntnisinteresse, das auf sprachliche Beherrschung von (pädagogischen) Situationen gerichtet ist, zieht sich durch alle neueren informationstheoretischen oder linguistischen Ansätze. Geht es H. PASCHEN darum, „optimale Verständigungsstrategien" theoretisch zu entwickeln[32], so geht es Edeltraud BÜLOW in ihrem linguistischen Zugriff um die Entwicklung einer "generativen Grammatik" und "selektiven Syntax"[33] im Dienste einer anzustrebenden "herrschaftsfreien Kommunikation"[34].

30 Harm Paschen/Joachim Thiele, Bemerkungen zur Axiomatik und Metatheorie pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 264

31 Dieter Spanhel, Grundlegende Probleme einer Analyse der Lehrer- und Schülersprache im Unterricht. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 87

32 Vgl. Harm Paschen, Pädagogische Kommunikation und optimale Verständigung. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 144-159.

33 Vgl. Noam Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1970.

34 Vgl. Edeltraud Bülow, Pädagogische Kriterien einer reversiblen Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 130-143.

Letztere kommt in ihrer linguistischen Euphorie[35] zu einer Überdehnung des verbalen Aspektes in das gegenteilige Extrem. Kann man der These "Pädagogik ist immer in Kommunikation" durchaus zustimmen, so ist die Umkehrung „ Kommunikation ist grundsätzlich pädagogisch"[36] völlig unhaltbar. Es erübrigt sich, dieses durch Aufzählen von kommunikativen Situationen, wie "Kreisgespräche" und andere Redundanzen, weiter zu belegen. Es dürfte schwerfallen, an dem durch Gewohnheit verflachten Gespräch zweier Nachbarn über das Wetter eine pädagogische Dimension zu entdecken.

Auch der Linguist D. WUNDERLICH wagt eine "pädagogische" Aufarbeitung seiner Erkenntnisse im Alleingang und kommt zu wahrhaft wunderlichen Aussagen[37]. Während er zum einen als lernmotivationale Voraussetzung fordert, daß den Lehrsystemen eine "autoritative Qualität" zukommen muß[38], so fordert er eine Seite weiter als Fernziel das "autoritätsunabhängige Lernen". "Pädagogik" wird freiweg als "Methodik" definiert[39] und der "Dialog" schrumpft auf das an früherer Stelle besprochene Sender - Empfänger - Modell zusammen. Die Aussage: „ Jeglicher Lernprozeß ist vom Individuum her motiviert"[40], läßt gröblich die Möglichkeit einer extrinsischen Motivation außer acht.

35 Vgl. Edeltraud Bülow, Pädagogische Kriterien einer reversiblen Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 130.

36 A.a.O.

37 Vgl. Dieter Wunderlich, Unterrichten als Dialog. In: Sprache im technischen Zeitalter (1969), Nr. 32, S. 263-287.

38 A.a.O., S. 268

39 A.a.O.

40 A.a.O., S. 267

Es gibt auch Beispiele von gravierenden theoretischen Unkorrektheiten, wie in dem bereits erwähnten Aufsatz von PASCHEN/THIELE. Es soll als letztes Beispiel zum Abschluß des wissenschaftstheoretischen Zusammenhanges im folgenden untersucht werden.

P. WATZLAWICK formulierte, den Blick auf die analoge Komponente jeder Kommunikation gerichtet, das Axiom: „ man kann nicht n i c h t kommunizieren." H. PASCHEN/ J. THIELE vollziehen die pädagogische Formulierung dieses Axioms so: „ Pädagogische Kontexte entstehen, wenn Kommunikanden unterschiedlichen Repertoires kommunizieren. In pädagogischen Kontexten kann man nicht nicht pädagogisch kommunizieren."[41]

Diese Formulierung wirkt auf den ersten Blick keineswegs fragwürdig, birgt aber dennoch einige schwerwiegende Implikationen. Es handelt sich hier (ungenannt) um einen "informationstheoretischen" Ansatz, der sein "technisches" Erkenntnisinteresse nicht verleugnen kann. Ein Kontext ist dann "pädagogisch", wenn "Informationsgefälle" (unterschiedliche Repertoires) abgebaut werden. Einen so engen Erziehungsbegriff, bei dem sich das "Pädagogische" allein in der Information erschöpft, vertreten selbst Handhaber einer strêng "wissenschaftlichen" Terminologie nicht[42].

Aber nehmen wir einmal den auf Information geschrumpften Erziehungsbegriff hin und betrachten den zweiten Teil der Aussage: „ In pädagogischen Kontexten kann man nicht nicht päd-

41 Dieter Wunderlich, Unterrichten als Dialog. In: Sprache im technischen Zeitalter (1969), Nr. 32, S. 285

42 Vgl. Wolfgang Brezinka, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971.

ágogisch kommunizieren." Wendet man die Negation der Negation ins Positive, so lautet diese Aussage: In pädagogischen kontexten kann man n u r pädagogisch kommunizieren. Trotz der vordergründigen Trivialität dieser Aussage muß man sich über den Definitionsrahmen des Begriffes "Kontext" klarwerden und mit K. MOLLENHAUER fragen: „ Wie ist die kleinste Protokoll-Einheit zu bestimmen, die noch sinnvoll interpretationsfähig ist?"[43] Kreist man einmal den hier zugrunde liegenden Kontext so ein, daß die oben ins Positive gewendete Aussage wahr bleibt, so erhält man die von K. MOLLENHAUER geforderte kleinste Einheit, die er "Situation" nennt. Der eingeengte Erziehungsbegriff läßt, wie zuvor dargestellt, nur eine informationsbetonte Unterrichtseinheit in Frage kommen, z.B. die Wortschatzerweiterung im Fremdsprachenunterricht. Jeder praktizierende Pädagoge weiß aber, daß im Verlauf einer solchen Unterrichtsstunde nicht alle Kommunikationsakte "pädagogisch" (hier: auf Informationsmehrung gerichtet[44]) sind. Falsche Äußerungen, Erinnerungen und kognitive Abläufe sowie Störungen im Äquorierungsprozeß (Auswahl und Abruf von Gedächtnisinhalten) führen zur partiellen Extinktion (Auslöschung) bei den teilnehmenden Kommunikationspartnern wie bei dem Kommunikanten selbst. Man muß also die "pädagogische" Relation räumlich noch weiter einengen und den situativen "kontext" zum Beispiel in der isolierten Position des Kommunikanten im Sprachlabor suchen. Aber auch hier sind im Durchlaufen einer größeren Lehreinheit noch

43 Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 107

44 Vgl. S. Moser (Hrsg.), Information und Kommunikation, München/Wien 1968.

"informationsschädliche" Äußerungen des Lernenden möglich. Man muß also den "Kontext" noch weiter einengen und auf das Element einer Lehreinheit, den Algorithmus schließen. Um informationsschädliche personale Irrtümer (des Lehrers) auszuschalten, wäre ein halbautomatisierter Informationsablauf angemessen. Eine solche, durch ein unterrichtstechnologisches System realisierte kleinste "dialogische" Einheit:
Frage (Stimulus) - Antwort (Response) wäre als der bei PASCHEN/THIELE gemeinte "Kontext" zu verstehen, wenn die oben genannte Aussage gemäß den Bedingungen wahr bleiben soll. In solchen pädagogischen Kontexten kann man nur "pädagogisch" (Kompensation der „unterschiedlichen Repertoires") kommunizieren.

Entweder ist hier nicht der Forderung K. MOLLENHAUERS Genüge geschehen: „ jede wissenschaftliche Analyse pädagogischer Kommunikationen muß als primären Referenz-Rahmen die konkrete Situation und ihre interaktions-strukturellen, inhaltlichen und interaktions-dynamischen Implikationen nehmen"[45], oder das Adjektiv "pädagogisch" wurde völlig verfremdet, was verglichen mit der üblichen erziehungswissenschaftlichen Nomenklatur wahrscheinlicher ist.

Das waren einige Bemerkungen zur philosophischen Herleitung der kritisch-dialektischen Theorie als Grundlage zur Wissenschaftstheorie einer "Kritischen Erziehungswissenschaft", als auch zum exemplarischen Aufweis der Bedeutung "erkenntnisleitender Interessen" in neueren Ansätzen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung im Bereich "pädagogischer Kommunikation".

[45] Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 109

a) Interaktion

In den Texten der Entwürfe einer Kommunikativen Pädagogik bzw. Didaktik begegnet man fast ebenso häufig dem Begriff "Interaktion"[46] wie dem Begriff "Kommunikation"[47]; auch die Wortverbindung beider Begriffe ist üblich. Fast alle Autoren versuchen das, was sie unter "Interaktion" verstehen, zu definieren und zwar unter anderem mit Hilfe des Begriffs "Kommunikation". Diese Definitionsversuche sind überwiegend verworren, widersprüchlich oder unvollständig[48]. Die Erziehungswissenschaftler zitieren die Soziologen und nehmen damit häufig an der Konfusion teil, die auch und zuallererst im soziologischen Lager herrscht. Dazu einige Beispiele:

„Warum sprechen wir nicht lieber von Kommunikation als von Interaktion? Unsere Antwort lautet: Das Wort Kommunikation ist weder generell genug in dem einen noch spezifisch genug in dem anderen Sinne. Wer an Kommunikation denkt, denkt an Kommunikation in Worten, hier aber verstehen wir unter Interaktion sowohl die verbale als auch die nichtverbale Kommunikation.

46 Vgl. Erving Goffmann, Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt 1971.

47 Vgl. Carl Friedrich Graumann, Interaktion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 24. Kap., Göttingen 1972.

48 Vgl. Gerhard Michel, Erziehungsstile oder kommunikative Interaktionsformen? In: Unterricht heute, 24. Jg. (1973), H. 7, S. 296-311.

Aber mehr noch, das Wort K o m m u n i k a t i o n wird gewöhnlich auf ganz verschiedene Weise verwendet. Es kann erstens den Inhalt einer gerade übermittelten Nachricht, eines Zeichens oder einer ‚Kommunikation' bedeuten. Zweitens kann damit der Prozeß der Übermittlung selbst gemeint sein, so wenn man von ‚Kommunikationsmethoden' spricht. Und drittens kann es unabhängig vom Inhalt oder Prozeß der Übermittlung auf die bloße Tatsache hinweisen, daß eine Person mit einer anderen kommuniziert hat. Nur auf die letzte dieser drei Bedeutungen beziehen wir uns, wenn wir von Interaktion sprechen ..."[49]

Zuerst fällt ein Widerspruch in der Gesamtaussage von G.C. HOMANS auf, wenn er zuerst sagt, daß der Kommunikationsbegriff zur Kennzeichnung von Interaktion nicht "generell" genug ist, sich weiter unten hiermit aber auf den letzten der drei dargestellten Aspekte von "Kommunikation" bezieht.

Vorweg kann man bereits festhalten, daß personale Interaktionen ohne (digitale und/oder analoge) Kommunikation nicht begonnen und auch nicht aufrechterhalten werden können. Auf "personale" Interaktionen hat sich aber G.C. HOMANS sinnvollerweise in seiner Definition festgelegt. Somit scheiden denkbare Interaktionen zwischen Mensch - Maschine bzw. Vorrichtung u.a. aus[50].

[49] George Caspar Homans, Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1960 (^{2}1965), S. 61

[50] Vgl. "Men and machines interact". In: The Times Higher Education Supplement (1973), Nr. 105, S. 5; siehe auch hier S. 48

„Wenn wir auf die Tatsache hinweisen, daß eine bestimmte Einheit der Aktivität eines Menschen der bestimmten Einheit der Aktivität eines anderen folgt oder, falls wir den Ausdruck vorziehen, von dieser angeregt wird, und zwar unabhängig von der Frage, aus was diese Einheiten bestehen, so beziehen wir uns auf eine I n t e r a k t i o n." [51]

Mit dieser Definition liefert G.C. HOMANS unbeabsichtigt ein wichtiges Trennkriterium in der Bestimmung von "Interaktion" in Abhebung von "Kommunikation". Bei der "Interaktion" m u ß eine Aktivität (die sich als H a n d l u n g manifestiert) bei dem Interaktionspartner hervorgerufen werden; bei der "Kommunikation" k a n n sich eine solche Aktivität bei dem Kommunikationspartner ergeben.
Der Beweis für den ersten Teil dieser Behauptung erübrigt sich, da sich aus dem Begriff " i n t e r - a g i e r e n " etymologisch die situative Struktur klar herleiten läßt.

Es gilt nun den Beweis für den zweiten Teil der Behauptung dadurch anzutreten, daß reale Kommunikationssituationen aufgewiesen werden, bei denen ein Kommunikationsprozeß keine Aktivität bei dem Kommunikationspartner hervorruft.

Der folgenden Beweisführung liegt der eingeschränkte (informationstheoretisch geprägte) Kommunikationsbegriff zugrunde. Daß Kommunikationsakte nicht notwendig eine "motorische Aktivität, eine physische Handlung hervorrufen müssen, liegt auf der Hand. Hier gilt es Kommunikationssituationen aufzu-

[51] George Caspar Homans, Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1960 (^{2}1965), S. 60

zeigen, in denen auch die kognitive Aktivität bei dem angesprochenen Kommunikationspartner ausgeschaltet ist. Der Normalfall eines Kommunikationsablaufes stellt sich so dar, daß eine z.B. verbale Mitteilung des einen Teilnehmers von dem anderen Teilnehmer bewußt aufgenommen/wahrgenommen wird. Diese bewußte Rezeption (A p p e r z e p t i o n) stellt eine kognitive "Aktivität" dar, die ja im Sinne der hier angestrebten Beweisführung nicht gegeben sein soll.

Nun ist es aber so, daß Mitteilungen (Signale, Informationen) nachweisbar auch unbewußt, p a s s i v aufgenommen werden können (P e r z e p t i o n). Das macht deutlich, daß es reale Kommunikationssituationen gibt, in denen kommunikative Akte keine "Aktivität" des Kommunikationspartners auslösen (ohne daß ein solcher Kommunikationsprozeß dann aufhören würde, Kommunikation zu sein, denn die perzeptiv empfangene Information kann jederzeit durch eine zusätzliche Aktivität des Empfängers reaktiviert werden), während bei einer "Interaktion" die unmittelbare Aktivität a l l e r Teilnehmer unabdingbar konstitutiv ist.

Der so ermittelte Unterschied zwischen "Interaktion" und "Kommunikation" ist auch die Legitimation für Wortkombinationen z.B. bei K.H. SCHÄFER. Das Moment der "Aktivität" wird als "Handlung" deutlich. Diese "Handlungsdimension" im interpersonalen Kommunikationsprozeß erweitert "Kommunikation" zur " I n t e r a k t i o n ". „Und da die kommunikativen, weithin verbalen Äußerungen aller am Kommunikationsprozeß Beteiligten eine komplementäre bzw. symmetri-

sche Wirklichkeit konstituieren, kommt ihnen Handlungsqualität zu, sind sie kommunikative Handlungen oder Inter - A k t i o n e n."[52]

Darum ist der Schäfersche Terminus "k o m m u n i k a t i v e s I n t e r a k t i o n s g e f ü g e" auch kein Pleonasmus, da die bloße Kennzeichnung "Kommunikationsgefüge" nicht zwingend die Handlungsdimension einschließen muß und somit zu unspezifisch wäre. Da es K.H. SCHÄFER aber auf dieses Moment der "Aktivität" besonders ankommt, ist sein erweiterter Begriff gerechtfertigt und sinnvoll.

Bisher wurde bei der Argumentation von einem Grenzfall ausgegangen mit dem Ziel der analytischen Trennung. Der häufigere Fall aber ist, daß ein interpersonaler Kommunikationsprozeß die "Aktivität" des Kommunikationspartners auslöst und dessen Aktion kommunikativ zurückwirkt. Wenn eine solche Kommunikationssituation zugrunde liegt, kann man der Definition von P. WATZLAWICK folgen: „Ein wechselseitiger Ablauf von Mitteilungen zwischen zwei oder mehreren Personen wird als Interaktion bezeichnet."[53] Oder auch Th.M. NEWCOMB: Interaktion ist ein Prozeß „in dem Individuen wechselseitig einander wahrnehmen und aufeinander reagieren"[54].

Hier zeigt sich der enge Zusammenhang von "Kommunikation" und "Interaktion", ohne daß beide Begriffe synonym wären. Auf die-

52 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 153; 2. Aufl. S. 200

53 Paul Watzlawick/Janet H. Beavin/Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969, S.50

54 Zitiert nach L. Müller, Kommunikation. In: Pädagogisches Lexikon, Hrsg.: Hans-Hermann Groothoff/Martin Stallmann, Stuttgart 1961, S. 1134.

sen Zusammenhang weisen mehrere Autoren hin: „Für Ph. LERSCH ist Kommunikation die "kognitiv-rezeptive" und das "agierende Verhalten" die "aktiv-reaktive Komponente" der Interaktion[55]". So auch W.D. FRÖHLICH: Soziale Interaktion ist eine „durch Kommunikation vermittelte wechselseitige Beeinflussung von Individuen oder Gruppen hinsichtlich ihres Handelns"[56]. Oder E. KATZ/P.F. LAZARSFELD: „Interpersonal communication is simply another name for i n t e r a c t i o n, and by definition, communication is, of course, a component of all interpersonal relations."[57] (Interpersonale Kommunikation ist lediglich ein anderer Name für I n t e r a k t i o n, und Kommunikation ist per definitionem natürlich eine Komponente aller interpersonalen Relationen.)

Es wurde zu Anfang der Untersuchung dieses Problemzusammenhanges von der These ausgegangen, daß die Erklärungs- und Definitionsversuche vieler Autoren verworren und widersprüchlich seien. Darauf sollen die folgenden Beispiele hinweisen.

Konnte man den obigen Ausführungen von W.D. FRÖHLICH durchaus folgen, so sagt er einige Zeilen weiter: „Interaktion selbst bezieht sich auch auf andere Phänomene im sozialen Kontakt, z. B. auf Gesten, Mimik, Lesen eines Briefes usw." Hier versucht der Autor, "Interaktion" mit analoger, bzw. im letzten Punkt digitaler "Kommunikation" zu beschreiben, obwohl z.B. das Le-

55 Zitiert nach L. Müller, Kommunikation. In: Pädagogisches Lexikon, Hrsg.: Hans-Hermann Groothoff/Martin Stallmann, Stuttgart 1961, S. 1134.

56 Lexikon der Psychologie (Herder), Bd. II, Freiburg 1971, S. 218

57 Elihu Katz/Paul F. Lazarsfeld, Personal Influence. The Part played by People in the Flow of Mass Communications, The Free Press, Glencoe Illinois 1955, S. 32; Persönlicher Einfluß und Meinungsbildung (deutsche Übers.: Rudolf Bischoff, Wien 1962)

sen eines Briefes (Einweg-Kommunikation) das typische Beispiel dafür ist, daß sich in einer solchen Situation üblicherweise k e i n e "Interaktion" ergibt.

Auch die Differenzierung in " d i r e k t e " und " s y m b o l i s c h v e r m i t t e l t e " Interaktionen ist nicht ohne Problematik. Es darf nicht der Eindruck entstehen, daß beide Weisen im realen Vollzug getrennt werden könnten, wie das bei dem Beispiel der Sägearbeiter bei G.C. HOMANS der Fall ist[58]. Wenn zwei Mann mit einer Bogensäge einen Baum zersägen, so stehen sie sicherlich in "direkter" Interaktion. Es wird aber dabei leichthin übersehen, daß eine solche "direkte" Interaktion nicht ohne vorhergehende "symbolisch vermittelte" Interaktion - sei es durch Sprache, Gesten u.a. - zustande kommt und, was noch bedeutsamer ist, daß eine solche "direkte" Interaktion nicht ohne eine permanent begleitende "symbolisch vermittelte" Kommunikation aufrechterhalten werden kann. Wenn nicht die inter-agierenden Partner, sei es durch Sprache, durch Mimik oder durch das Erscheinungsbild ihres Gesamthabitus dauernd zu erkennen geben würden, daß sie die Interaktion fortzusetzen beabsichtigen, so würde die (direkte) Interaktion zusammenbrechen. In einer informationslosen Situation ist auch die sogenannte "direkte Interaktion" unmöglich. Die analoge (symbolisch vermittelte) Kommunikation hat also bei der "direkten Interaktion" nicht nur begleitenden, sondern auch vermittelnden, sinnstiftenden Charakter.

Als weiterer Unterschied zwischen "Kommunikation" und "Interaktion" wird die Tatsache reklamiert, daß für die Durchfüh-

58 George Caspar Homans, Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1960 (^{2}1965), S. 60

rung von Kommunikation ein "gemeinsames Zeichenrepertoire" erforderlich ist in Abhebung zur "Interaktion". Das ist sicherlich richtig, da jegliche Kommunikation an irgendwelche "Zeichen" als Bedeutungsträger gebunden ist. Man darf diese Voraussetzung von etwas "Gemeinsamem" aber nicht kategorisch dem Phänomen "Kommunikation" zuordnen und dabei unberücksichtigt lassen, daß sich auch "Interaktionen" nur auf einer "g e m e i n s a m e n" sinndurchsetzten Verständigungsbasis vollziehen können. Das heißt, daß ein beziehungsreicher Gesamtkontext als Ermöglichungsgrund für den real-faktischen Ablauf von "Interaktionen" konstitutiv ist.

Kommen wir einmal zurück zu dem Beispiel der Sägearbeiter und verweisen dabei jegliche "Kommunikation" aus der Situation. Das situative Feld zeigt die beiden Arbeiter, die Säge, den Baumstamm. Die beiden Interaktionspartner müssen sehr viel "gemeinsam" haben, wenn die Situation nicht ohne Sinn bleiben und sich überhaupt eine "Interaktion" einstellen soll. Die Intention der vorzunehmenden Interaktion muß beiden gemeinsam in gleicher Weise klar sein: es soll Holz gesägt werden. Die Kenntnis des Interaktionsablaufes muß beiden gemeinsam zu eigen sein. Beide müssen gemeinsam zu gleicher Zeit die "Interaktion" beginnen, welches ohne Verständigung (Kommunikation) unmöglich ist.

Es kann also festgehalten werden, daß die Voraussetzung von etwas "Gemeinsamem" nicht nur einem der beiden Phänomene zugeschrieben werden kann, sondern daß ein Unterschied zwischen "Kommunikation" und "Interaktion" rein auf der s e m i o t i s c h e n Ebene zu sehen ist, da "Kommunikation" nicht

ohne "Zeichen" auskommt, während "Interaktion" darauf verzichten könnte. Daß aber jegliche "Interaktion" immer und überall (auch in der Technik) von "Kommunikation" (also von Zeichen) begleitet ist, wurde bereits besprochen.

Es wäre somit gelungen, einmal den Unterschied von "Kommunikation" und "Interaktion" wie den Zusammenhang beider Phänomene etwas klarer herauszustellen.

Ein Hauptunterschied trat bei dieser Betrachtung nicht zu Tage, weil wir uns bisher nur im Feld interpersonaler Relationen bewegt haben, welches ja auch das adäquate Praxisfeld für "Interaktion" ist. Aber "Kommunikation" ist nicht darauf beschränkt. Es gibt auch eine "Selbstkommunikation". Hier wird das Prinzip der "wechselseitigkeit" verlassen und in die Sphäre des "Einzelnen" vorgestoßen. Im Zuge der "Selbstwerdung des Ich" bemerkt K. JASPERS zu diesem "Emanzipationsprozeß": „Es (das Ich; M.J.) muß im anderen Ich sich wiedererkennen, um sich als Ich sich selbst in der Selbstkommunikation gegenüberzustellen und um das Allgemeingültige zu fassen."[59]

Es gibt also eine intrapersonale Kommunikation, auf die bereits P. WATZLAWICK hingewiesen hatte[60], wenngleich sie seiner Einordnung nach in die gefährliche Nähe des Pathologischen rückt[61].

59 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 55

60 Vgl. hier S. 73

61 Vgl. Harm Paschen, Erlebte Kommunikation. Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 139.

Der Begriff "Kommunikation" ist somit, im Widerspruch zu G.C. HOMANS, durchaus "generell" genug, um alle Momente der "Interaktion" fassen zu können. Denn "Kommunikation" kann (muß aber nicht) Handlung sein und kann (muß aber nicht) wechselseitig sein.

Man muß andererseits G.C. HOMANS Recht geben, wenn er sagt, daß der Begriff "Kommunikation" nicht "spezifisch" genug ist. Das über den allgemeinen Begriff "Kommunikation" hinausgehende Spezifische der "Interaktion" wurde zuvor in knapper Weise dargestellt.

K o m m u n i k a t i o n ist nicht an die Interpersonalität gebunden, ist auch intrapersonell durchführbar, wie jeder autospektiv an sich selbst leicht belegen kann. Man wird "Kommunikation" somit zwar nicht als genuinen Oberbegriff betrachten, unter den der Begriff "Interaktion" schlechthin zu subsumieren wäre, aber K o m m u n i k a t i o n ist zweifellos der weitere Begriff, das extensivere Phänomen, das Medium, in dem auch "Interaktion" sich vollzieht. Es kam hier darauf an, zu zeigen, daß "Kommunikation" nicht gleich "Interaktion" ist, daß andererseits das eine Phänomen (Interaktion) von dem anderen nicht losgelöst betrachtet werden kann (aber umgekehrt) und letztlich, daß K o m m u n i k a t i o n in der vollen Bedeutungsweite das umfassendere und umfassende Phänomen von beiden ist.

b) Kooperation

Im Rahmen einer umfassenden S o z i a l i s a t i o n s f o r s c h u n g , in dem Begriffe wie "Kommunikation" und "Interaktion" theoretisch als zentrale Aspekte anzusiedeln sind, taucht in jüngster Zeit (erneut) ein weiterer Begriff auf: K o o p e r a t i o n [62].

L. LIEGLE versteht unter Herstellung von bzw. Befähigung zur Kooperation die „ ... Übernahme, Anwendung, Reflexion und Veränderung von Rollen, Regeln und Zielsetzungen des sozialen Handelns in auf Gleichheit und Gegenseitigkeit der Beziehungen aufbauenden Gruppen ..."[63]. An anderer Stelle weist er auf die Bedeutung von "Kooperation" „ ... im pädagogischen Feld als gemeinsames Vorgehen von Mitgliedern einer Gruppe in der Übernahme und Anwendung von Rollen, Regeln und Zielsetzungen der Interaktion" [64] hin.

Es wurde bereits beiläufig angedeutet, daß das, was man mit dem neuzeitlichen Begriff "Kooperation" inhaltlich verbindet, im pädagogischen Feld in verschiedenartiger unterrichtlicher Gestalt bereits seit dem Mittelalter mehr oder weniger zum Tragen kommt. Es sollen in diesem Zusammenhang nur die drei wichtigsten didaktischen Formen, in denen das kooperative Moment besonders akzentuiert wird, kurz in Erinnerung gerufen werden: der Gruppenunterricht, das Vorhaben und das Projekt.

62 Ludwig Liegle, Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6, S. 871 - 893

63 A.a.O., S. 873

64 A.a.O., S. 876

„ Der Ausdruck 'Gruppenunterricht' ist erst seit Ende des 19. Jahrhunderts in der pädagogischen Terminologie aufgetaucht, obwohl die Idee der Schüler-Kooperation schon seit den Helfersystemen des Mittelalters ihren Einzug in die Unterrichtswirklichkeit sucht."[65] Man kann die Formen von Schüler - K o o p e r a t i o n der Reformations- und Gegenreformationsschulen (Jesuitengymnasien u.a.) ohne Mühe als (auch) Strukturmerkmale eines heute praktizierten "arbeitsteiligen Gruppenunterrichts" identifizieren. Man kann ferner auf die Anwendung der BELL'schen Methode in den englischen Schulen des 18. und 19. Jahrhunderts hinweisen, die genau wie später P. PETERSEN[66] durch eine Heterogenität der Schülergruppen ein künstliches Bildungsgefälle schuf, das dann durch Kooperation auszugleichen versucht wurde. Dieses "Helfersystem" kann man weiter verfolgen über den französischen Franziskaner P.G. GIRARD, J.H. PESTALOZZI, J. DEWEY, A.S. MAKARENKO und COUSINET, um dann seit B. OTTO in die ausgeprägte Form des Gruppenunterrichts überzugehen, der dann von KERSCHENSTEINER, GAUDIG, SCHEIBNER, Lotte MÜLLER u.a. weiterentwickelt wurde.

Was waren und sind die pädagogischen Gründe für die Anwendung solcher didaktischen Formen? „ Der Gruppenunterricht s t ä r k t d e n W i l l e n z u r P a r t n e r s c h a f t u n d d i e n t s o m i t d e r V e r g e s e l l s c h a f t u n g d e r K i n d e r ...

65 Ernst Meyer, Gruppenunterricht, Oberursel/Taunus ^{5}1969, S. 36

66 Vgl. Peter Petersen u.a., Gruppenarbeit nach dem Jenaplan, München 1958.

Der Gruppenunterricht wirkt g e m e i n s c h a f t s - b i l d e n d . "[67]

Dieses s o z i a l - i n t e g r a t i v e Moment liegt auch bei der Anwendung der didaktischen Form des " V o r - h a b e n s " als pädagogische Intention zugrunde. Wie fast alle Ansätze dieser Art ging auch dieses Phänomen aus der Reformpädagogik hervor. O. HAASE führte zu Beginn der 30er Jahre das "Vorhaben" ein und verstand darunter: „Diese Form des Arbeitsunterrichtes, in dem sich jeder in seinem Stande für das Ganze einsetzt, um zupackend ein bestimmtes Werk zu schaffen, nenne ich Gestaltung eines Vorhabens."[68]

Der amerikanische Terminus " p r o j e c t " , von J. DEWEY ausgehend und von W.H. KILPATRICK, S. COLLINGS, Ch. N. MCMURRY, F.M. BURTON, N.M. BOSSING sowie dem Engländer H.C. HAMLEY weiterentwickelt und recht verschiedenartig modifiziert, ist in seinem allgemeinen Bedeutungsinhalt wesentlich weitergesteckt als der Begriff "Vorhaben". „Wir können also feststellen, daß der Begriff project von verschiedenen Didaktikern verschieden gebraucht wird: einmal in dem Sinne einer größeren Unterrichtseinheit, die auch Unterrichtsformen wie Problemunterricht und Gesamtunterricht umschließt, zum anderen in dem engeren Sinne des ‚Vorhabens'."[69]

Es besteht kein Zweifel, daß den gerafft dargestellten unterrichtlichen Formen ein "sozialintegratives Moment" als edukatives Teilziel zugrunde liegt. Hierin besteht eine Kongruenz

67 Karl Stegmann, Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1956, S. 108

68 A.a.O., S. 155, dort gesperrt.

69 A.a.O., S. 141

zur heutigen Auffassung von "Kooperation". L. LIEGLE weist darauf hin, daß "Kooperation" heute verstanden wird „ ... in einem praktisch-angewandten Bezug als Teamarbeit und Gruppenverfahren in Unterricht, Forschung und Wirtschaft oder in einem gesellschaftskritischen Sinn als Alternative zum Wettbewerbsverhalten und privaten Besitz- und Gewinnstreben oder aber im Zusammenhang einer Analyse sozialen Handelns und Verhaltens im pädagogischen Feld als gemeinsames Vorgehen von Mitgliedern einer Gruppe in der Übernahme und Anwendung von Rollen, Regeln und Zielsetzungen der Interaktion"[70].

Trotz einer weitgehenden Übereinstimmung gibt es zwischen dem kooperativen Ansatz der Reformpädagogik und dem Ansatz im Rahmen einer neuzeitlichen Sozialisationsforschung bedeutende Unterschiede. Analysiert man das erzieherische Globalziel der Reformpädagogik (und zum Teil auch noch der Nachkriegspädagogik), so muß man feststellen, daß trotz Gruppenbildung und anderen kollektiven Formen das erklärte Ziel die I n d i v i d u a l i s i e r u n g war, während die derzeitige Tendenz in Richtung S o z i a l i s i e r u n g weist. Diese Wende auf der Ebene pädagogischer Zielsetzung übersteigend, fällt einem eine nicht zufällige Parallele in dem Wandel philosophischer Strömungen auf. Steht die (frühe) Reformpädagogik noch stark unter dem philosophischen Einfluß spät- i d e a l i s t i s c h e r Ausläufer, so zeigen heute weite Bereiche der Philosophie eine m a r x i s t i s c h e Überfremdung; wie auch Vertreter des Existenzialismus neuer-

70 Ludwig Liegle, Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6, S. 876

dings die gähnende Leere des "Nichts" durch marxistische Ideen zu füllen suchen.

Ein anderer bedeutsamer Unterschied ist theoretischer Art. Waren die tradierten Formen von "Kooperation" systemimmanent, ohne erklärt zentrifugale Wirkung, so entspringt das heutige Verständnis von "Kooperation" - als „ein System von Interaktionen"[71] verstanden - einem g e s e l l s c h a f t s k r i t i s c h e n Ansatz und zielt auf die Verbesserung und Weiterentwicklung von Strukturen sozialer Handlungsgefüge. Dieser Ansatz stützt sich bei vielen Fachwissenschaftlern auf eine "kritisch-dialektische Theorie", die zugleich Legitimationsbasis für weite Teile der Kommunikations- und Interaktionsforschung ist.

„S o l i d a r i t ä t (als ein erklärtes Produkt kooperativer Erziehungsstrategien; M.J.) - die ihrerseits die Verinnerlichung kooperativer Verhaltensmotive voraussetzt - kann nicht nur der Reproduktion, sondern auch der Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse vorarbeiten ... Wie jede emanzipatorische Erziehung muß Erziehung zur Kooperation gegenwärtig in einer gewissen Dysfunktionalität zum bestehenden Gesellschafts- und Erziehungssystem und zu der durch dieses System erzeugten Persönlichkeitsstruktur stehen."[72]

Nachdem zu Anfang aufgewiesen wurde, daß kooperative Bestrebungen in Erziehung und Unterricht keineswegs neu sind, sollen

[71] Vgl. C.J. Barnard, The Functions of the Executive, Harvard 1938.

[72] Ludwig Liegle, Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6, S. 889

nun einige Überlegungen darüber angestellt werden, worin eigentlich die Eigenständigkeit eines Ansatzes zum "Kooperationslernen" (LIEGLE) in Abhebung kommunikativer und interaktionistischer Ansätze besteht. Wenn der Ansatz zur "Kooperation" Jahre später hinter denen der "Kommunikation" und "Interaktion" hinterhergeschickt wird, so dürfte man für die Erziehungstheorie und -praxis etwas erwarten, was die beiden anderen Ansätze nicht leisten können.

Greift man zuerst den schon genannten Begriff "Solidarität" auf, so wird deutlich, daß sich das hiermit Gemeinte mit dem übergreifenden Bewußtsein der Gruppenmitglieder einer Kommunikations g e m e i n s c h a f t deckt. K.H. SCHÄFER meint dazu, „ ... daß die Wirklichkeit einer Gruppe nicht allein im Dasein der einzelnen Gruppenmitglieder einschließlich ihrer wechselseitigen Beziehungen besteht, sondern sich in einer Realität, in einem gemeinsamen kommunikativen Bewußtsein der Gruppe artikuliert und manifestiert, das von kommunikativen Inter-Aktionen getragen wird und das nicht nur im Sinne eines Schemas wechselseitiger Reaktionen verstanden werden darf"[75].

Damit bricht die vermeintliche Eigenständigkeit des kooperativen Ansatzes zusammen. Kooperation ist gebunden an - und vollzieht sich in - "Kommunikation". Die Ausweitung von k o m m u n i k a t i o n zur i n t e r a k t i o n bringt das "Handlungsmoment" und die "Wechselseitigkeit" mit

[75] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 126; 2. Aufl. S. 170

hinein; das übergreifende Phänomen stellt sich als "Idee der Kommunikationsgemeinschaft"[74] dar und wird im "Wir-Bewußtsein" offenbar. „Ausdruck der inneren Einheit einer Gruppe ist das ‚Wirbewußtsein'."[75]

Auch die Kennzeichnung des kooperativen Handelns als "moralisches Handeln"[76] schafft keinen Unterschied zu den kommunikativen Handlungen innerhalb der Kommunikationsgemeinschaft, da auch hier wie überall das Handeln moralischen Grundsätzen sowie deren Kontrolle und Sanktionen unterliegt.

Am deutlichsten wird die Hinfälligkeit eines spezifisch kooperativen Ansatzes, wenn die Definition von Kooperation auf etwaige selbsttragende Strukturmerkmale hin untersucht wird. „Kooperation ist demnach eine besondere Form der sozialen Interaktion, die gemeinsames Handeln unter gemeinsamen Zielsetzungen umfaßt und auf einem ‚symmetrischen' Kommunikationsgeschehen aufbaut."[77]

All diese definitorischen Teilaspekte sind uns schon bei der Kennzeichnung der "Kommunikationsgemeinschaft" begegnet, nur daß dabei, über die obige Definition hinausgehend, die "gemeinsamen Zielsetzungen" erst vorher per Kommunikation und Metakommunikation gemeinsam "erhandelt" wurden.

74 Vgl. hier S. 195

75 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 127; 2. Aufl. S. 170

76 Vgl. Ludwig Liegle, Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6, S. 877.

77 A.a.O.

Man kann also zusammenfassen, daß "Kooperation" nicht als eigenständiges, abgrenzbares Phänomen in der Erziehungswirklichkeit (und anderswo) vorfindbar ist, sondern daß sie sich als „ eine besondere Form der sozialen Interaktion" im Rahmen einer Kommunikationsgemeinschaft als das sozialintegrative Moment zeigt, der ein gruppenspezifisches "Wirbewußtsein" (Solidarität) unterliegt.

3. Diesseits und jenseits der Grenzen einer kommunikativen Pädagogik

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden mehr allgemeine und dennoch ausgewählte Einzelprobleme von "Kommunikation" im Bereich der Pädagogik betrachtet und erörtert. An vielen Stellen wurde dabei in unterschiedlicher Weise deutlich, daß eine "Kommunikative Pädagogik und Didaktik", wenn nur sie alleine in der zur Zeit konzipierten Gestalt angewendet würde, keine optimale und erzieherisch verantwortbare Lösung vieler pädagogischer Probleme gewährleisten könnte. Die hier zu Tage getretenen Schwierigkeiten hatten aber nicht ihre Ursache in dem durchaus begrüßenswerten Entwurf einer "kommunikativen Erziehungswissenschaft" als solchem, sondern in dem jeweils implizierten Kommunikationsbegriff. Wie in den Abschnitten (A) 2. und (C) 1. deutlich wurde, gibt es keinen einigermaßen einheitlichen Kommunikationsbegriff, und jeder erziehungstheoretische Ansatz muß an Qualität und Brauchbarkeit einbüßen, wenn der zugrunde liegende Kommunikationsbegriff nicht genügend definiert und abgeklärt wird.

Wenn man die Möglichkeiten und Grenzen einer kommunikativen Pädagogik herausfinden will, muß man sich darum kümmern, welche Variante der möglichen Kommunikationsbegriffe jeweils verwendet wird. Will man bei dieser Analyse nicht jedesmal - wie hier - bei dem Ursprung beginnen, so wäre es hilfreich und sinnvoll, den universalen K o m m u n i k a t i o n s b e g r i f f entsprechend den überwiegend in der pädagogischen Praxis vorkommenden Anwendungsfeldern zu klassifizieren. Man könnte sich dann auf etwas exakter umrissene K o m m u n i k a t i o n s -

b e g r i f f e beziehen und dies in dem Sinn darum, sich damit nur auf einen (eben diesen bestimmten) Ausschnitt der gesamten Wirklichkeit von Kommunikation bezogen zu haben. Bei einem so weiten und umfassenden Begriff wie dem der "Kommunikation" scheint ein solch pragmatischer Konsensus die einzige Möglichkeit zu sein, die nachgewiesene Konfusion und die daraus resultierenden Fehlschlüsse in der neueren Fachliteratur zu verringern.

In der hier vertretenen Sichtweise (differenziertere Klassifikationen sind denkbar) sind es besonders vier Bereiche der Kommunikation, die in pädagogischer Hinsicht als bedeutsam und unterscheidbar hervorgehoben werden könnten:

a) Der e n g e r e Kommunikationsbegriff wird hier als der informationstheoretisch geprägte Unterbegriff von pädagogischer Kommunikation verstanden.

b) Der w e i t e r e Kommunikationsbegriff wird als derjenige Unterbegriff pädagogischer Kommunikation gekennzeichnet, der in den meisten Entwürfen einer "kommunikativen Erziehungswissenschaft" Verwendung findet.

c) Der u m f a s s e n d e Kommunikationsbegriff ist der denkbar weiteste Begriff des Phänomens "Kommunikation", der alle vorgenannten Unterbegriffe einschließt und in anderer Sichtweise und Begrifflichkeit widerspiegelt.

d) Der a s y m m e t r i s c h e Kommunikationsbegriff hat vornehmlich in den "unstetigen Formen der Erziehung" seinen Ort und ist Teil des umfassenden Kommunikationsbegriffes.

Es sei darauf hingewiesen, daß viele der unter a) aufgeführten informationsbetonten Unterrichtsabläufe formal gesehen ebenfalls asymmetrisch sind. Die unter d) gemeinte Asymmetrie bezieht sich aber nicht auf Unterschiede des I n f o r m a t i o n s standes und der daraus resultierenden Unaustauschbarkeit der Kommunikanten, sondern auf die zeitlichen Unterschiede der e x i s t e n t i e l l e n Befindlichkeiten der Kommunikationspartner.

Wie zuvor kurz angedeutet, bezeichnet hier der e n g e r e Kommunikationsbegriff den informationstheoretisch betonten Ausschnitt der gesamten Wirklichkeit pädagogischer Kommunikation.

Diese Weise pädagogischer Kommunikation flicht vornehmlich in die Bereiche unterrichtlichen Geschehens ein, die auf Informationsmehrung, auf Ausgleich von Informationsgefälle gerichtet sind. Das geschieht nach wie vor überwiegend im direkten Frontalunterricht in allen öffentlich-bildenden Institutionen, von funktionalistisch ausgerichteten Montessori-Kindergärten bis zu den wissenschaftlichen Hochschulen. Man informiere sich zum Beispiel über die Praxis eines Repetitors im Jurastudium. Seit einigen Jahren versucht man mehr und mehr (sogar im Religionsunterricht), dieses Einpauken von Grundlagenwissen (Faktenwissen) mit Hilfe der "programmierten Instruktion" zu bewerkstelligen. So wird der " p r o g r a m - m i e r t e U n t e r r i c h t " überwiegend der Ort sein, an dem dieser eingeschränkte Begriff pädagogischer Kommunikation anzusiedeln ist. Die außerpädagogischen bzw. pädagogischen Randbereiche, in denen ebenfalls ein e n g e r e r Kommunikationsbegriff vorherrscht, wie in der Kybernetik, der Nachrichtentechnik, der Neurophysiologie, der angewandten Kommunikationswissenschaften, der Heraldik (Emblematik) usw., bleiben hier unberücksichtigt.

Es wird an dieser Stelle keine Auseinandersetzung mit dem Themenkreis "programmierter Unterricht" angestrebt. Das hat

L. ODENBACH in hervorragender Weise getan[1], und ich schließe mich seiner kritischen Sichtweise an. Wichtig ist in diesem Zusammenhang lediglich die Erkenntnis, daß das in allen Fachbereichen und auf allen Schulstufen immer wiederkehrende Problem der vorgängigen Vermittlung von Grundlagenwissen wirksame ökonomische, dem Stoff angemessene Lehrstrategien verlangt.

Und genau an dieser Stelle ist die Grenzlinie zwischen dem e n g e r e n und dem w e i t e r e n Kommunikationsbegriff berührt. Das Vermitteln von Grundlagenwissen - von Wissensinhalten, bei deren Übernahme vielfach keine Einsicht in eine zugrunde liegende Logik, sondern lediglich die Hinnahme eines standardisierten Konsensus eine Rolle spielt - ist nicht mehr mit Hilfe einer "kommunikativen Didaktik" optimal und angemessen durchführbar. Bei der Erlernung von Grundlagenwissen oder unproblematischem Spezialwissen spielen Ideen oder verborgene Interessen keine primäre Rolle. Das sozialkritische, politische und emanzipatorische Moment kommt hier nicht zum Tragen, da die Aneignung eines der jeweiligen Kultur entsprechenden allgemeinverbindlichen Grundlagenwissens zur Ausbildung des Bewußtseins[2] unstrittig ist.

Dieser didaktisch einsichtige Unterschied der Bereiche Vermittlung von Grundlagen- und Spezialwissen auf der einen Seite und einer "kommunikativen Bildung" auf der anderen

[1] Vgl. Karl Odenbach, Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig ^{3}1966, S. 227-248.

[2] Vgl. hier S. 175

Seite wird von K. SCHALLER ebenfalls gesehen[3], aber aufgrund seines übersteigerten Anspruches nicht gebührend beachtet. Da SCHALLER den von ihm verwendeten Kommunikationsbegriff nicht genügend definiert und differenziert, ist er nicht in der Lage, zum Beispiel die Prozesse der direkten oder auch "programmierten" Wissensvermittlung als eine eigenständige Variante pädagogischer Kommunikation zu würdigen. So versucht er, diesen für Schule und Ausbildung so wichtigen Bereich in seiner Bedeutung herabzusetzen und zu überspielen, indem er diese und andere angedeutete Varianten pädagogischer Kommunikation gewaltsam mit dem Allheilmittel des „kommunikativen Aufklärungsprozesses" zu kurieren sucht. SCHALLER sagt: „... der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten erweist sich als unumgänglich: Kommunikation kommt ohne Information nicht aus. Hierfür sind optimale Vermittlungstheorien zu entwickeln ..."[4].

Hier zeigt sich prägnant eine Dichotomie von vorgängiger Präparation (als Ergebnis „optimaler Vermittlungstheorien") und sich anschließender "Kommunikation". Es drängt sich, nicht nur an dieser Stelle, der Verdacht einer unterschwelligen Wertung auf, der mit den Begriffspaaren: Propädeutik - Wissenschaft, technisches - emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, Information - Kommunikation angedeutet sein mag.

[3] Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 48, 50; 2. Aufl. S. 59, 61.

[4] A.a.O., S. 48; 2. Aufl. S. 59

Man fragt sich, wie die erforderlichen „kenntnisse und Fertigkeiten" zu vermitteln und anzueignen sind. Läßt man sich einmal probeweise auf die Schäfer /Schallersche Einschränkung der möglichen pädagogisch bedeutsamen Handlungen auf "verbales Handeln" ein, so wird auch die zur Disposition stehende Vermittlung sich des Mediums "Kommunikation" bedienen. Freilich deckt sich der für diese Vermittlungsfelder relevante Kommunikationsbegriff nicht mehr mit dem von K.H. SCHÄFER konzipierten, auf Symmetrie hin angelegten Kommunikationsbegriff. Die aus dieser (auch bei anderen Autoren) undifferenzierten Sicht erwachsenden Schwierigkeiten rechtfertigen hinlänglich die hier angestrebte Differenzierung des universalen Kommunikationsbegriffes.

Der gespaltene Standpunkt Schallers wird noch an anderer Stelle deutlich: „Vermittlung von Wissensbeständen mag theoretisch und zunächst nicht handlungsrelevant sein. Im kommunikativen Prozeß dagegen werden Wissen und Einsichten er- h a n d e l t , die noch nicht in jenen Beständen zu finden sind, die nicht schon im vorhinein als Objektivationen des Geistes mit Sinn vorversorgt waren, sondern die allein im Durchsprechen der widersprüchlichen Wirklichkeit, im kommunikativen Aufklärungsprozeß der je konkreten politischen, ökonomischen, sozialen Lage hervorgebracht und damit für das weitere Handeln der Kommunikanten unumgänglich geworden sind."[5]

[5] Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 50; 2. Aufl. S. 61

Auch hier wird deutlich, daß K. SCHALLER mit der Nennung der beiden Bereiche: „Vermittlung von Wissensbeständen" und „kommunikativer Aufklärungsprozeß" zwei unterscheidbare, von ihm nicht bemerkte oder beachtete Begriffe von pädagogischer Kommunikation anspricht.

Das diesem e n g e r e n Kommunikationsbegriff zugrunde liegende Kommunikationsmodell wurde bereits an früherer Stelle beschrieben[6] und soll wegen der Eindeutigkeit seiner Struktur hier nicht noch einmal aufgegriffen werden.

Auch G. WODRASCHKE stößt im Verlauf seiner Ausführungen über Kommunikationsmodelle in das Grenzgebiet unterscheidbarer Kommunikationsbegriffe vor. Beschreibt er unter 1.) das oben angeführte Sender - Empfänger - Modell von W. SCHRAMM und damit eingeschlossen den e n g e r e n Kommunikationsbegriff, so stellt er in seiner philosophisch-anthropologischen Sichtweise unter 2.) fest: „In der kommunikativen Inter- A k t i o n wird e t w a s verhandelt, etwas, ein Neues, noch nicht Dagewesenes wird zustande gebracht, was Kommunikator wie Rezipient gleicherweise umfaßt und ihr Dasein neu bestimmt, indem es die Ausgangsbasis ihres künftigen Denkens, Sagens und Tuns darstellt."[7]

Damit hat WODRASCHKE (mit einer kleinen, im nächsten Abschnitt zu besprechenden Einschränkung) sehr genau den w e i t e r e n

6 Vgl. hier S. 46

7 G. Wodraschke, Kommunikation. In: Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 464

Kommunikationsbegriff gekennzeichnet, auf den sich die Entwürfe einer "Kommunikativen Erziehungswissenschaft" ausnahmslos stützen.

Der weitere Kommunikationsbegriff

Der hier zu kennzeichnende weitere Kommunikationsbegriff schließt den zuvor dargestellten engeren Kommunikationsbegriff ein; wie andererseits dieser weitere Kommunikationsbegriff wiederum Teil des umfassenden, des philosophischen Kommunikationsbegriffes ist.

Der weitere Kommunikationsbegriff kennzeichnet die im pädagogischen Feld vorherrschende Weise der Kommunikation. Diese Auffassung von Kommunikation liegt allen neueren Entwürfen einer "Kommunikativen Pädagogik" zugrunde. Da sie den engeren Kommunikationsbegriff mit einschließt, wähnt man durchweg, damit allen offenbaren wie verborgenen Ansprüchen und Erwartungen seitens der Schüler genügen zu können. Man wähnt, für alle möglichen Situationen im pädagogischen Feld gewappnet zu sein.

Reicht es denn nicht aus, dem Bewußtsein dadurch Genüge zu tun, über Fakten und logische Gesetzmäßigkeiten zu informieren, um dann auf der geistigen Ebene Bedeutung und Verbindlichkeit dieser Informationen für den rationalen Lebensvollzug aller beteiligten Menschen im "kommunikativen Aufklärungsprozeß" durchzudiskutieren?

Will der Mensch als "mögliche Existenz", die immer mehr ist als "Bewußtsein" und "Geist", nicht seine eigene Menschlichkeit unheilvoll verkürzen, so muß eine "eigentliche Kommuni-

kation" Möglichkeit bleiben; eine Kommunikation, die das Stadium der Austauschbarkeit der Kommunikanten übersteigt und dadurch erst den *einzelnen* als ihn selbst treffen kann und betrifft.

Die Vertreter eines "weiteren Kommunikationsbegriffes" bestehen aber - aus symmetrischen Gründen wie aus Gründen eines spezifischen Demokratieverständnisses - auf der Austauschbarkeit von Kommunikator und Rezipienten. Diese "Regression komplementärer Interaktionen" (SCHELSKY), dieser Vorstoß in Richtung "Symmetrie" hat für weite Wirklichkeits- und Gegenstandsbereiche Gültigkeit und stellt dort durchaus einen Fortschritt dar. (Immer vorausgesetzt, daß es tatsächlich möglich ist, die schon seit eh und je gegebenen Ungleichheiten der Kommunikationsweisen in die oben angegebene Richtung hin qualitativ zu verändern.) Für die wichtigsten Bereiche des *gemeinsamen* Handelns in sozialen Gruppen, für die Bereiche öffentlicher Diskussionen und für politische Aktivitäten (weitere Bereiche sind denkbar) ist dieses Kommunikationsverständnis durchaus angemessen, und die Durchsetzung "demokratischer" Interaktionsstrukturen ist eine verpflichtende Aufgabe für jeden verantwortlich Beteiligten.

Aber darüber hinaus muß der Blick dafür offen bleiben, daß sich die menschliche Existenz nicht im Sein als "homo sociologicus"[8] oder "homo politicus"[9] erschöpft. Diese existentielle

[8] Vgl. Ralf Dahrendorf, Homo Sociologicus, Köln/Opladen [illegible] 1959, S. 11 f.

[9] Vgl. Anthony Downs, An Economic Theory of Democracy, New York 1957.

Sichtweise sprengt den Bedeutungsrahmen des "weiteren Kommunikationsbegriffes".

Darum wird die Konzeption eines "philosophischen Kommunikationsbegriffes" erforderlich. Will die Pädagogik den Heranwachsenden nicht Wesentliches schuldig bleiben, will sie auch auf a n d e r e Dimensionen des Handelns erzieherischen Einfluß nehmen, dann muß die Möglichkeit zu Kommunikationsweisen offen bleiben, die alle modellhaften Vorstellungen und theoretischen Entwürfe durchbrechen (können). Wie die Situationen pädagogischen Handelns prinzipiell zahllos und unvorhersehbar und zum großen Teil unplanbar sind (und damit die Vieldimensionalität des Menschen widerspiegeln), müssen auch die Weisen pädagogischen (kommunikativen) Handelns prinzipiell offen und in ihrer Vielfalt unbegrenzt bleiben. Verabsolutiert man e i n Modell von Kommunikation, so beraubt man sich der Möglichkeit, mit einer so verstandenen "Kommunikativen Pädagogik" den g a n z e n Menschen treffen und erzieherisch betreuen zu können.

So wie es im vorangegangenen Abschnitt erforderlich war, von dem "weiteren Kommunikationsbegriff" einen "engeren", einen informationstheoretisch geprägten Kommunikationsbegriff zur Kennzeichnung einer eigenständigen Variante pädagogischer Kommunikation abzuheben, so wird an dieser Stelle die Notwendigkeit deutlich, dem "weiteren Kommunikationsbegriff" einen noch umfassenderen, einen u m f a s s e n d e n Kommunikationsbegriff überzuordnen, der auch Antworten auf e r z i e h u n g s p h i l o s o p h i s c h e Fragestellungen zu geben vermag.

Diese Antworten werden in solchen Kommunikationsweisen offenbar, die zum einen die E x i s t e n z i n n e r l i c h k e i t von einander sich begegnenden, auf gleicher Stufe stehenden (aber dennoch nicht austauschbaren) Menschen treffen ("Kommunikation auf der Ebene der Existenz": JASPERS) oder die zum anderen das i n n e r e H a n d e l n von Menschen hervorrufen, die zeitlich begrenzt und aus konkretem Anlaß gegenüber dem anderen n i c h t auf gleicher Stufe stehen ("unstetige Formen der Erziehung"; BOLLNOW).

So wie es erforderlich ist, den "weiteren" von dem "engeren" Kommunikationsbegriff q u a l i t a t i v abzugrenzen (was z.B. K.H. SCHÄFER und K. SCHALLER durchaus sehen und was hier, wie angekündigt, an dem MODRASCHKE - Modell noch einmal präzisiert werden soll), so ist es ebenso erforderlich, den "umfassenden" von dem "weiteren" Kommunikationsbegriff q u a l i t a t i v abzugrenzen (was die meisten Autoren nicht mehr sehen). Den umfassenden, den "philosophischen Kommunikationsbegriff" darzustellen und ihn von dem "weiteren" und dem "engeren" Kommunikationsbegriff qualitativ abzugrenzen, ist Aufgabe des nächsten Abschnittes. Hier soll zur abschließenden Kennzeichnung des "weiteren Kommunikationsbegriffes" noch einmal auf ein wichtiges strukturelles Moment, das in der Formulierung bei G. MODRASCHKE problematisch erschien, eingegangen werden.

„In der kommunikativen Inter- A k t i o n wird e t w a s ver-handelt, etwas, ein Neues, noch nicht Dagewesenes wird zustande gebracht, was Kommunikator wie Rezipient gleicherweise

umfaßt und ihr Dasein neu bestimmt, indem es die Ausgangsbasis ihres künftigen Denkens, Sagens und Tuns darstellt."[10]

Wenn man dieses k r e a t i v e M o m e n t von (nicht nur r a t i o n a l e r) Kommunikation als real unterstellt (andernfalls wäre schlechterdings keine Bildung durch Unterricht möglich), wenn man ferner annimmt, daß die neu gewonnenen Vorstellungszusammenhänge für alle Kommunikationsteilnehmer in g l e i c h e r Weise Verbindlichkeit erlangen (sollen), dann ist es nicht mehr sinnvoll von "Kommunikator" und "Rezipient" zu sprechen.
Wenn die gemeinsam auf gleicher Stufe erarbeiteten - und daher von allen für alle verbindlich empfundenen - Einsichten und Erkenntnisse nicht ihrer prozessualen Logik untreu werden sollen, dann sind nicht mehr isoliert "Kommunikator" wie bestimmbare "Rezipienten" auszumachen; dann ist jedes Mitglied der Kommunikationsgemeinschaft "Kommunikator" und "Rezipient" i n e i n s , in Abhängigkeit von der Situation und dem Gang der Diskussion.

Es ist wichtig, auf diesen Unterschied zum "engeren Kommunikationsbegriff" aufmerksam zu werden, da bei der Beschreibung des "weiteren Kommunikationsbegriffes", nicht nur bei WODRASCHKE, immer wieder gewollt oder unbeabsichtigt das Sender - Empfänger (Kommunikator - Rezipient) - Modell hindurchscheint, das das Gleichheitspostulat beeinträchtigt und damit die beschriebenen qualitativen Merkmale nicht zur Geltung kommen läßt.

10 G. Wodraschke, Kommunikation. In: Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 463

Die f o r m a l e Gestalt des Kommunikationsmodells, dem der "weitere Kommunikationsbegriff" unterliegt, wurde in Teil (B) ausführlich dargestellt. Eine zusätzliche q u a l i t a t i v e Abgrenzung des "weiteren Kommunikationsbegriffes" zu beiden Seiten wird sich bei der notwendigerweise umfangreicheren Beschreibung des "philosophischen Kommunikationsbegriffes" im folgenden Abschnitt ergeben.

Der umfassende Kommunikationsbegriff

In den beiden vorstehenden Abschnitten wurden abgrenzbare Kommunikationsbegriffe beschrieben. Karl JASPERS bietet keinen solchen Kommunikationsbegriff. Er untersucht das Phänomen "Kommunikation" in philosophisch erhellender Weise und bestimmt es als e x i s t e n t i e l l e Möglichkeit und Wirklichkeit; Kommunikation als notwendige Voraussetzung für Selbstwerden und Selbstsein.

Nun geht es in diesem Abschnitt nicht darum, das Jasperssche Verständnis von "Kommunikation" philosophisch zu interpretieren und so die bereits reichlich vorhandene Sekundärliteratur um einige Seiten zu vermehren, sondern es geht darum, K. JASPERS' Darlegungen von "Kommunikation" philosophisch zu verstehen, um von diesem umfassenden Verständnis von Kommunikation, das alle Dimensionen des menschlichen Seins umfaßt, die begrenzteren Kommunikationsbegriffe in ihrem je als sinnvoll zu begreifenden Stellenwert genauer erkennen zu können.

Der methodische Grundzug dieser pädagogischen Arbeit ist h e r m e n e u t i s c h - p r a g m a t i s c h [11]. Darum soll versucht werden, an Hand der philosophischen Analyse des Phänomens "Kommunikation" bei K. JASPERS die Kommunikationsprobleme, die bisher als problematisch erschienen, weiter zu klären. Die für Erziehung und Unterricht bedeutsamen Kommunikationsprobleme können erst, vor dem Hintergrund der menschlichen Existenz gesehen, in ihrer Bedeutung umfassend erkannt werden.

[11] Vgl. Wilhelm Flitner, Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950 (^{12}1968), S. 18.

Man könnte diesem Vorgehen entgegenhalten, daß die existentielle Ebene verlassen würde und philosophische Erkenntnisse auf die pragmatische Ebene herabgezogen würden. Nun hat aber K. JASPERS seine Philosophie nicht zur schöngeistigen Betrachtung geschrieben, sondern existenzphilosophische Erkenntnisse müssen im realen Lebensvollzug wirksam werden (können), wenn ihre Begriffe nicht leer bleiben sollen.
Es sei darauf hingewiesen, daß dieser Abschnitt in der Beurteilung der Gesamtproblematik eine zentrale Stellung einnimmt.

a) Ich und Selbst

Es wurde bereits erwähnt, daß Kommunikation eine notwendige Voraussetzung für das Selbstwerden des Menschen darstellt. „Selbstsein hört auf als isoliertes Ichsein; es ist in K o m m u n i k a t i o n"[12].

Hier stößt man auf die Jasperssche Unterscheidung von I c h und S e l b s t . Das Ichsein ist vorgängig. Es zeigt sich als empirisches Ich, mit entfaltetem Bewußtsein, aber ohne Seinsbewußtsein. Wenn sich das "Ich" im I c h bewußtsein seiner mannigfaltigen, als gegeben hingenommenen Ichaspekte klar geworden ist, so bedeutet es in der Folge einen qualitativen Schritt, wenn das Ich sein empirisches Sosein zu übersteigen sucht. Dieses geschieht mit dem Ziel, den Charakter der Notwendigkeit des Soseins und die Einsichtsbegrenztheit des Ich aufzubrechen und zu durchbrechen. „ Im Zurücknehmen aus dem Ichsein des Bewußtseins überhaupt, aus dem Reichtum

[12] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 49

der Aspekte, in denen ich mir empirisch erscheine, aus einem gegebenen Sosein meines Charakters liegt ein V e r h a l t e n z u m i r s e l b s t und darin der Ansatz für ein neues Ergreifen meiner selbst. Ich prüfe in sachlicher Objektivität, was ich bin, und finde nur eine Fülle stets partikularer Tatbestände; aber ich prüfe darüber hinaus, was ich eigentlich bin, und sehe, daß es n o c h a n m i r s e l b s t l i e g t. Ich bin das Sein, das sich um sich bekümmert und im Sichverhalten noch entscheidet, was es ist."[13]

b) Selbstreflexion

Dieses „Verhalten zu mir selbst" ist kein einmaliger kurzfristiger Akt, kein automatischer Vorgang, sondern ein spezifischer Prozeß, der sich einer spezifischen Weise bedient. „Dieses Medium, in dem ich mich suche auf dem Wege über das Weltsein und mein Dasein in ihm, heißt S e l b s t r e f l e x i o n."[14]

Auch zeitigt die "Selbstreflexion" kein fest umreißbares oder gar endgültiges Ergebnis, garantiert keine komplikationslose Metamorphose vom "Ich" zum "Selbst", sondern öffnet lediglich den Horizont, an dem mein mögliches Selbst aspekthaft erscheinen kann. „Mich zu mir verhalten heißt nicht schon ich selbst sein, sondern in einem inneren Handeln mich erwarten. Im Wesen dieses Sichzusichselbstverhaltens als Ursprung des Selbstseins ist die Möglichkeit der I d e n t i t ä t m e i n e r m i t m i r in einem gegenständlich gewordenen Bestand in der Wur-

[13] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 35

[14] A.a.O., S. 37

zel v e r e i t e l t . Ich bin, weil ich mich zu mir aktiv verhalte, nur die M ö g l i c h k e i t des Selbstseins. Darum bin ich in der Zeit für mich n i e E n d e u n d V o l l e n d u n g , weiß ich mich selbst nicht, sondern bin mir lediglich gewiß, indem ich ich selbst bin."[15]

Wie sieht nun die Struktur dieser "Selbstkommunikation" aus; mit welcher Fragehaltung wirkt sie auf den Menschen und worauf zielt sie ab? „In der Selbstreflexion ist die Frage, wer ich sei, auf n e u e Weise gestellt. Das Wissen von sich ist nicht mehr als solches gemeint, sondern die Frage ist der Stachel, unter dem ich zu mir komme. In der existentiellen Selbstreflexion suche ich mich als hervorgehend aus meinem U r - t e i l über mich. Es ist ein Ernst des Selbstrichtens im Selbstreflektieren, der nicht aus dem bloßen Wissenwollen von mir kommen kann, das dem Urteilen des Bewußtseins überhaupt zugrunde liegt. Im Selbstreflektieren entspringt eine Quelle meines Seins; ich werde mir in ihm mein eigener Ursprung. ‚Erkenne dich selbst' ist nicht Forderung, in einem Spiegel zu wissen, was ich bin,sondern auf mich zu wirken, daß ich werde, wer ich bin. Ich p r ü f e in der Selbstrefle xion, von den Dingen in der Welt mich zu mir zurückwendend, mein Tun, meine Motive und Gefühle nach dem Maßstab, ob ich sie selbst bin und sein will."[16]

K. JASPERS bringt an anderer Stelle noch markanter die Bedeutung der Selbstreflexion für das sie vollziehende Individuum zum Ausdruck: „Selbstreflexion ist nicht Zweck, sondern Weg.

[15] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 36

[16] A.a.O., S. 37

Es kommt darauf an, daß und w i e ich jeweils aus ihr h e r v o r g e h e , der ich ohne sie nur ein Dasein möglichkeitsloser Unmittelbarkeit geistlos und selbstlos führen könnte. Selbstreflexion hat Motive, die ursprünglich aus mir selbst kommen. Sie ist nicht Selbststudium, sondern S e l b s t k o m m u n i k a t i o n und verwirklicht sich nicht als Erkenntnis, sondern als Selbstschöpfung."[17]

Diese m e t h o d i s c h e Dimension, Selbstreflexion als "Weg", Selbstreflexion als das "Hindurchschreitende" des sich ankündigenden Selbst zum ursprünglichen, eigentlichen Selbst, wird folgendermaßen verdeutlicht: „Selbstreflexion ist also ihrem Sinne nach ein jeweils t r a n s i t o r i s c h e s Medium verlorengegangener und wiederherzustellender Unmittelbarkeit; selbstreflektierend bin ich jeweils einen Augenblick nicht mehr und noch nicht ich selbst; ich bin in der Möglichkeit als der Gespaltenheit, durch welche die unbekümmerte Unmittelbarkeit aufgehoben und die eigentliche Ursprünglichkeit meiner selbst möglich wird." [18]

Das bisher Dargestellte darf nicht so mißverstanden werden, als ob das einzelne Ich in dem Prozeß des Selbstwerdens allein auf sich selbst verwiesen und angewiesen wäre, sondern das Ich braucht n o t w e n d i g den Anderen - die Anderen - um s e l b s t werden zu können. Das Bewußtsein des einzelnen Ich weitet sich durch das andere Ich zum Selbstbewußtsein. „Es muß im anderen Ich sich wiedererkennen, um sich als Ich sich selbst in der S e l b s t k o m m u n i k a t i o n

[17] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 39

[18] A.a.O., S. 40

gegenüberzustellen und um das Allgemeingültige zu fassen."[19] Die Selbstkommunikation (Selbstreflexion[20]) ist Mittel und Weg einer bewußten Abgrenzung meines Ich und möglichen Selbst vom anderen Ich (oder Selbst) und damit ein weiterer Schritt zur existentiellen Identität. G. IBERER drückt das so aus: „Das Ich tastet sich mit Hilfe der Selbstreflexion auf dem Wege über das Weltsein und sein Dasein vor zum Selbst."[21] Nach dieser Unterscheidung von "Ich" und "Selbst" gibt uns das letztgenannte Zitat mit dem Begriff "Dasein" den Anstoß, die einzelnen Dimensionen des Seins bei K. JASPERS (als "Weisen des Umgreifenden, als das wir sind"[22]) darzustellen.

c) Das Umgreifende

Bevor auf die vier unterscheidbaren "Stadien" des Seins in der Darstellung bei JASPERS im einzelnen eingegangen wird, soll das "Umgreifende" als Ausdruck der hierbei bedeutsamen philosophischen Grundoperation näher erläutert werden.

Karl JASPERS geht bei seinen Überlegungen, die zu dem fundamentalen Gedanken des "Umgreifenden" führen, von der Tatsache

19 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 55

20 Vgl. Harm Paschen, Erlebte Kommunikation. Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 139.

21 Gunter Iberer, Die pädagogische Relevanz des Kommunikationsbegriffes bei Karl Jaspers, Phil. Diss. Juni 1970 (Univ. Graz), S. 33

22 Vgl. Karl Jaspers, Existenzphilosophie, Berlin ^{3}1964, S. 15 f.

aus, daß wissenschaftliche Forschung und existentielles Philosophieren in ihrer höchsten Ausformung stets an die Grenze der möglichen Seinserkenntnis stoßen. Das heißt also, daß der Verstand, der Geist und die Vernunft nicht hinreichen, die Gesamtheit des Seins zu erfassen und zu wissen. Diesen Gedanken führt H. HORN weiter, indem er sagt: „Aber denkend begegnet uns dieses Sein in den Weisen des Umgreifenden, in denen uns das Sein gegenwärtig wird, ohne daß wir es selbst in den Griff bekämen."[23] Das "Umgreifende" ist also nicht das gegenständlich faßbare Sein, sondern immer das, was dahinter steht, was jenes umfaßt und trägt. K. JASPERS beschreibt das "Umgreifende" so: „Das Unüberschreitbare, selbst als solches nicht geradezu zu Fassende, das, woraus wir sind, und das wir darum nie überblicken, das, was immer noch umfassender ist, wie umfassend wir auch immer unseren zu erkennenden Gegenstand bestimmen, nennen wir das Umgreifende."[24] An anderer Stelle heißt es: „Dieses Sein, das weder (immer verengender) Gegenstand noch ein in einem (immer beschränkendem Horizont gestaltetes Ganzes ist, nennen wir das U m g r e i f e n d e ."[25]

Das wäre zunächst eine grobe Skizzierung des "Umgreifenden". K. JASPERS differenziert das "Umgreifende", indem er es einmal als "das S e i n selbst", zum anderen als das Sein, "das w i r sind" bestimmt. Beide Weisen des Seins werden weiter verdeutlicht, indem er darauf hinweist, daß "das Sein selbst" uns als Welt und Transzendenz begegnet und das "Umgreifende,

23 Hermann Horn, Die existentielle Ganzheit des Menschen. In: Oberstufe Heute (I), Hrsg.: Werner G. Mayer, Essen 1960, S. 117

24 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 26

25 A.a.O., S. 38

als das wir sind" als "Dasein", "Bewußtsein überhaupt" und "Geist" zu denken ist. Der B o d e n dieser Weisen des Umgreifenden ist die E x i s t e n z und das B a n d aller Weisen des Umgreifenden die V e r n u n f t.[26]

Zu Beginn dieses Abschnittes sprachen wir von einer "philosophischen Grundoperation", im Zusammenhang von Existenzerhellung und Seinserkenntnis. Diese Grundoperation ist von besonderer Bedeutung für das Verständnis und die Gewichtung der nachfolgenden Abschnitte, in denen die Kommunikationsarten in den einzelnen Weisen des Umgreifenden, als das wir sind (Dasein, Bewußtsein überhaupt, Geist und Existenz) beschrieben werden.

K. JASPERS sieht das so: „Wir vollziehen den philosophischen Grundgedanken dadurch, daß wir über jedes bestimmte Sein, über jeden noch sichtbaren und dadurch bestimmten Horizont hinausdenken, hin zum Umgreifenden, in dem wir sind, und das wir selber sind."[27] Wir kehren nun einmal die Perspektive dieser Grundoperation um, damit der Zusammenhang mit der nachfolgenden Betrachtung der Kommunikationsarten in den einzelnen Weisen des Umgreifenden deutlicher wird: „In jeder Weise des Umgreifenden geschieht gleichsam ein Zurückholen aus der Weite und damit zugleich ein Offenbarwerden des Ich durch die Bindung in der Kommunikation."[28]

Nur so kann man die Weisen des Umgreifenden darstellen und bedenken, jedoch ohne daß dieses so jeweils gegenständlich gewor-

[26] Vgl. Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 48.
[27] A.a.O., S. 38/39
[28] A.a.O., S. 374

dene Umgreifende dann noch das eigentliche, das wahre Umgreifende wäre.

Diese Einsicht wird zu verhindern wissen, daß die einzelnen nachfolgend gerafft dargestellten "Weisen des Umgreifenden, als das wir sind", als je für sich allein gültig oder gar absolut gesehen werden. Die vier darzustellenden Weisen greifen alle ineinander; die noch nicht (oder zur Zeit nicht) Wirklichkeit gewordenen Weisen bleiben für den einzelnen Existierenden prinzipiell Möglichkeit. Dadurch wird man der anthropologischen Grundforderung gerecht, den Menschen unter dem "Prinzip der o f f e n e n Frage" zu betrachten[29].

d) Kommunikation auf der "Ebene" des Daseins

Zunächst unterscheidet K. JASPERS grob die D a s e i n s - k o m m u n i k a t i o n und die e x i s t e n t i e l - l e K o m m u n i k a t i o n.

Das Hauptunterscheidungsmerkmal ist, daß bei der Daseinskommunikation auf der obersten Ebene (Geist) wohl ein persönliches Engagement gefordert wird, aber nicht die Existenz zum Einsatz kommt, so daß eine prinzipielle Austauschbarkeit der Kommunikationspartner noch gegeben ist. Dagegen in der existentiellen Kommunikation, „durch die ich mich selbst getroffen weiß, ist der Andere nur d i e s e r Andere: die E i n z i g k e i t ist Erscheinung der Substantialität dieses Seins ... Allein in ihr ist das S e l b s t f ü r d a s S e l b s t i n g e g e n s e i t i g e r S c h ö p f u n g"[30].

29 Vgl. Helmuth Plessner, Conditio humana, Pfullingen 1964, S. 40 f.

30 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/ Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 58

Die existentielle Kommunikation wird später noch intensiver betrachtet werden. Zuvor soll auf die Jasperssche Differenzierung seines w e i t e r e n Daseinsbegriffes eingegangen werden. Hiervon hebt sich der e n g e r e Daseinsbegriff ab. „Dies unser Dasein will sich grenzenlos erhalten und erweitern, will darin Befriedigung und Glück."[31] Es ist damit das vitale, existentiell unreflektierte Dasein des Menschen in seinen mannigfaltigen alltäglichen Lebensbezügen, als unterste Seinsebene gemeint[32]. „Das n a i v e , f r a g l o s e D a s e i n des Menschen i n d e r G e m e i n s c h a f t läßt sein einzelnes Bewußtsein zusammenfallen mit dem allgemeinen Bewußtsein der ihn umgebenden Menschen."[33]

Diese Daseinsgemeinschaft, die sich nicht von Ideen geleitet weiß, sich nicht bewußt unter eine gemeinsame transzendente Verpflichtung stellt, zeigt eine Ambivalenz von sozialer Konstruktion und Destruktion in Abhängigkeit der jeweiligen Lebenssituationen. „Das Eigeninteresse jedes Einzeldaseins steht zugleich in Spannung gegen diese Bindung, fast jederzeit bereit, bei nachlassender Not die Gemeinschaft wieder zu sprengen. Eine 'ungesellige Geselligkeit', in der jeder den Anderen nicht entbehren, aber auch nicht leiden kann, ist nach Kant der Grundzug dieses Daseins."[34]

31 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 75

32 Vgl. Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 646 f.

33 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 51

34 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 75

Sendet man den Blick von der beständig vorherrschenden Daseinskommunikation der Gemeinschaftsmitglieder untereinander auf das einzelne Individuum, so kann man sagen, daß auf dieser Ebene das "Ich" noch nicht zum "Selbst" durchgedrungen ist. Es ist noch im Selbstkommunikationsprozeß verhaftet. „Diese ... 'Selbstkommunikation' ist aber noch nicht die wahre Kommunikation, weil ihr die 'Selbsthingabe' fehlt."[35] JASPERS selbst sieht die kommunikative Grenze in „der naivsubstantiellen Gemeinschaft" in dem „auf sich selbst gestellte(n) Ich"[36].

e) Kommunikation auf der "Ebene" des Bewußtseins überhaupt

„Es ist ein Sprung, wenn das Ich a l s s e i n e r s i c h b e w u ß t d e n Anderen und seiner Welt sich g e g e n ü b e r s t e l l e n kann."[37] Durch dieses erwachende und sich entfaltende Ichbewußtsein[38] löst sich der Einzelne aus der "naiv-substantiellen Gemeinschaft". „Dieser Sprung ist gebunden an die Entwicklung zum klaren und zwingenden, allgemeingültigen l o g i s c h e n D e n k e n ..."[39] K. JASPERS nennt diese Seinsebene in Anlehnung an I. KANT „d a s B e w u ß t s e i n ü b e r h a u p t"[40]. Die Kommunikation ist auf das rationale Durchdringen von objektiv

35 Gunter Iberer, Die pädagogische Relevanz des Kommunikationsbegriffes bei Karl Jaspers, Phil. Diss. Juni 1970 (Univ. Graz), S. 56

36 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 54

37 A.a.O., S. 51

38 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 147.

39 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 52

40 Vgl. Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 645 f.

Erklärbarem gerichtet. „Es ist die Kommunikation des mit sich identischen Bewußtseins in der Vielheit seines Daseins. Die Mitteilung geschieht in der persönlich uninteressierten Richtung auf eine Sache, deren Faktizität oder zwingende Geltung in gemeinsamer Methodik des Argumentierens gesucht wird."[41]

K. JASPERS begrenzt die Kommunikation auf der Ebene des "Bewußtseins überhaupt" auf den Bereich „der sachlichen Zweckhaftigkeit und Rationalität"[42]. Das vom kollektiven "Wirbewußtsein" entbundene Ich ist einzig durch k a u s a l e Relationen an die kommunikative Gruppe rückgebunden.

f) Kommunikation auf der "Ebene" des Geistes

Anders auf der nächsthöheren Seinsebene - der des " G e i s t e s "[43]. War auf den vorhergehenden Stufen die " r a t i o " notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für die mögliche Ichfindung, so ist sie auch auf den Folgestufen konstitutiv für die sich vollziehende Selbstverwirklichung beim Ergreifen der Existenz. Das sich als Ich, aber noch nicht als Selbst erkannte Ich, mit hellem Bewußtsein (überhaupt), ist auf der Seinsebene des "Geistes" nicht mehr nur kausal an die Gemeinschaft rückgebunden. „Die Gemeinschaft in der Idee eines Ganzen - dieses Staates, dieser Gesellschaft, dieser Familie,

41 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 77

42 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 54

43 Vgl. Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 647.

k a t i o n . "[44] Die Partner einer Kommunikationsgemeinschaft wissen sich einer „übergreifende(n) Idee von Ganzheiten"[45] verpflichtet und durch diese verbunden. Hier wird mehr oder weniger persönlicher Einsatz um der Sache willen gefordert und geleistet. Die be- und verhandelten Inhalte haben aber noch keinen ausgesprochen existentiellen Bezug; nötigen die Teilnehmer noch nicht, die Ebene der "ratio" zu transzendieren. Es genügt, sich durch "Erklären" von der "Richtigkeit" der mit den Ideen in Zusammenhang stehenden Sachverhalte zu überzeugen.

g) Kommunikation auf der "Ebene" der Existenz

„Die Grenze der unter Ideen stehenden Kommunikation ist nun zuletzt: die Existenz."[46]
Der entscheidende und höchste Sprung im menschlichen Sein ist das Selbstwerden im Ergreifen der " E x i s t e n z " . Ursprung und Medium ist die " e x i s t e n t i e l l e K o m m u n i k a t i o n " [47]. Sie ist nach K. JASPERS objektiv nicht zu beobachten, d.h. wissenschaftlich (im engeren empirischen Sinn) nicht erfaßbar; sie verlangt den „Einsatz meines ganzen Wesens"[48].

44 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 53

45 A.a.O., S. 54

46 A.a.O., S. 54/55

47 Vgl. Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 647 f.

48 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 55

Die zuvor beschriebene "Daseinskommunikation" ist schon immer gegeben, ehe "existentielle Kommunikation" einsetzt. Die niederen Stufen sind Voraussetzung für die höheren, aber nicht umgekehrt. Keine Stufe darf sich verabsolutieren. „Die niedere Stufe ist in ihrer Auswirkung zu begrenzen dadurch, daß sie unter die B e d i n g u n g der Möglichkeit der höheren gestellt wird, so die Daseinskommunikation (im engeren Sinn; M.J.) unter die Bedingung des Gültigbleibens einsehbarer Wahrheit und der Idee des Geistes.
Die höhere Stufe ist nicht für sich isoliert zu verwirklichen, sondern unter den V o r a u s s e t z u n g e n der niederen, die sie begrenzt und durchbricht, und die sie zugleich festzuhalten hat; so darf Wissenwollen seine Verwirklichung als Wissenschaft in der Gemeinschaft des menschlichen Daseins, der Geist seine restlose Daseinsabhängigkeit nicht vergessen, ohne selbst alsbald zu verschwinden.
Die höheren Stufen werden von den niederen in ihrer Auswirkung ermöglicht und vielleicht getrübt, die niederen dagegen von den höheren in jeweils begrenzter Weise gelenkt.
Aber die höheren Stufen sind die im Dasein s c h w ä c h e r e n . Denn die niederen können für sich ohne die höheren fortbestehen, wenn auch ohne eigentliche Wahrheit, so doch als Dasein."[49]

Da aber alle Formen dieser Daseinskommunikation nicht meine eigentliche Existenz betreffen, da ich als Ich prinzipiell

[49] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 84

austauschbar, ersetzbar bleibe (auch für die Vertretung von Ideen lassen sich neue Anhänger finden), bleibt bei dem nach "Freiheit" und "Selbst" strebenden Ich ein "U n g e n ü g e n" zurück. „Es ist ein U n g e n ü g e n in jeder Weise des Umgreifenden, ein Ungenügen sowohl der Kommunikation wie der Weise des Wahrseins."[50] „Und daher ist das Ungenügen an der schon wirklichen Daseinskommunikation der Stachel, der mich zur tieferen, existentiellen Kommunikation e r w e c k t."[51]

Die fundamentale Bedeutung der existentiellen Kommunikation für das Selbstwerden des Ich wurde schon einmal erwähnt, denn: „Allein in ihr ist das S e l b s t f ü r d a s S e l b s t i n g e g e n s e i t i g e r S c h ö p f u n g." [52] Oder an anderer Stelle: „Selbstsein und Wahrsein ist nichts anderes als bedingungslos in Kommunikation sein. Hier in der Tiefe würde ein Sichbewahren gerade ein Sichverlieren sein."[53] Dieses existentielle Grunddatum hat auch R. GUARDINI im Blick, wenn er bei der Beleuchtung des Phänomens "Begegnung" in Anlehnung an Mt 16, 25 sagt: „Wer sein lebendiges Selbst festhält, wird es verlieren; wer es aber weggibt, wird es finden."[54] Und an anderer Stelle: „Der Mensch besteht nicht in sich selbst und für sich selbst, sondern 'auf - hin', im Wagnis auf das Andere, vor allem den Anderen, hin."[55] Man muß sich allerdings

50 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 80

51 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 58

52 A.a.O.

53 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 87

54 Romano Guardini/Otto Friedrich Bollnow, Begegnung und Bildung, Würzburg ^{5}1969, S. 20

55 A.a.O.

klar sein, daß es sich bei der Guardinischen Auffassung und phänomenologischen Begründung von "Begegnung" um eine säkularisierte Form - sicher nicht ohne aufschließende Kraft - des oben angedeuteten JESUS-Wortes handelt: „Denn wer sein Leben erhalten will, der wird 's verlieren; wer aber sein Leben verliert u m m e i n e t w i l l e n , der wird 's finden."[56] Es soll hier deutlich markiert werden, daß es einen unendlich qualitativen Unterschied macht, ob ich auf der Ebene der T r a n s z e n d e n z mein (Ich oder) Selbst dem Ursprung zurückgebe, um es n e u zu empfangen, oder ob ich auf der Ebene der E x i s t e n z mein Selbst in grenzenloser Kommunikation wage, damit es aus dem "liebenden Kampf" als ein a n d e r e s Selbst hervorgeht.

Daneben betont K. JASPERS den Zusammenhang von "existentieller Kommunikation" und "Freiheit". „Der Sinn des Satzes, daß ich erst ich selbst in meiner Freiheit bin, wenn der Andere er selbst ist und sein will, und ich mit ihm, ist nur a u s F r e i h e i t a l s M ö g l i c h k e i t zu ergreifen."[57] Das Streben nach Freiheit des Existierenden macht existentielle Kommunikation erforderlich. Freiheit als

[56] Die BIBEL oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart 1962, NT, S. 25; siehe auch Off. 12, 11.

[57] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 58; vgl. Karl Jaspers, Philosophie und Welt, München 1958 (1963), S. 41 f.

solche ist objektiv nicht erfaßbar wie philosophisch nicht beweisbar bzw. widerlegbar[58]. Somit ist auch existentielle Kommunikation nicht mit objektiven, sondern nur mit subjektiven Kategorien zu erfassen. „Der eigentlichen (existentiellen; M.J.) Kommunikation ausweichen wollen, bedeutet Aufgeben meines Selbstseins; entziehe ich mich ihr, so verrate ich mit dem Anderen mich selbst."[59]

K.-H. SCHÄFER spricht von der „pädagogische(n) Idee der emanzipatorischen und kommunikativen Didaktik"[60], von der „Idee eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus", von der „Idee der Übereinstimmung" und letztlich auch von der „Idee der Wahrheit"[61], ohne sich allerdings selbst auf eine Explikation dieser Ideen als I d e e n einzulassen.

h) Kommunikation und Wahrheit

Greifen wir einmal die letztgenannte Idee auf und erinnern uns daran, daß K. JASPERS einige Seiten zuvor sagte: „... Wahrsein ist nichts anderes als bedingungslos in Kommunikation sein." Da Wahrheitssuche im Bereich der (pädagogischen)

58 Vgl. Immanuel Kant, Kritik der praktischen Vernunft (1788), Hamburg ^{9}1967 (Nachdruck), Hrsg.: Karl Vorländer, S. 35; siehe auch Karl Jaspers, Rechenschaft und Ausblick, München 1951 (1963), S. 359 f.

59 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 58

60 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 162; 2. Aufl. S. 216

61 A.a.O., S. 160; 2. Aufl. S. 207

Kommunikation ein zentrales Problem darstellt, wird es erforderlich, auf diesen Zusammenhang differenziert einzugehen.

„Wahrheit ist nicht einer Art, nicht eine und die einzige. Sie hat einen mehrfachen Sinn nach der Weise der Kommunikation, worin sie auftritt. Denn was Wahrheit ist, liegt zugleich im Wesen des Umgreifenden, worin Mitteilung erfolgt, beschlossen: ob Mitteilung von Dasein zu Dasein, oder an das Bewußtsein überhaupt gehe, oder in der Idee des Geistes geschehe; dann weiter, ob die Kommunikation in dem Band dieser Weisen des Umgreifenden, der Vernunft, und ihrem Boden, der Existenz, sich vollzieht. Mit diesem Umgreifenden dessen, als was wir in Kommunikation stehen, ist auch diese Weise der Wahrheit bestimmt, die jeweils gilt, und wer der Mitteilende und der die Mitteilung Verstehende ist."[62]

K. JASPERS differenziert das Phänomen "Wahrheit" und stellt es als ein graduelles, strukturelles und prozessuales Problem dar, abhängig von den Weisen der Kommunikation, die sich auf den verschiedenen Seinsstufen vollziehen. Die pädagogische Relevanz liegt unter anderem darin, daß man den jeweils erreichbaren Wahrheits grad, die jeweils erreichbare Wahrheits art mit dem Lebensalter der Edukanden und damit den spezifischen institutionellen Ausbildungsstufen in Zusammenhang bringen und grob vorausbestimmen kann. Bei einem Grundschüler wird die Kommunikation auf der Ebene des "Daseins" und beschränkt auf der

[62] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 74/75

Ebene des "Bewußtseins überhaupt" vorherrschend sein, und "geistige" (ideengeleitete) wie "existentielle" Probleme werden zumeist (nur) fragend berührt. Bei fortgeschrittenen Sekundarschülern werden sich in vielen Fällen bereits alle "Weisen des Umgreifenden" überlagern, so daß, je nach Intention, Situation und Gesprächspartner alle Kommunikationsweisen je für sich zum Tragen kommen können.

„In diesen drei Weisen des Umgreifenden, das wir sind - Dasein, Bewußtsein überhaupt, Geist - ist jedesmal ein e i g e n t ü m l i c h e r W a h r h e i t s s i n n:

Wahrheit des D a s e i n s ist durch Brauchbarkeit in der Folge der Praxis und durch Gewohnheit. Sie ist Funktion des sich erhaltenden und ausbreitenden Daseins. Wahrheit ist hier nicht von eigenem Ursprung, sondern aus der Praxis für die Praxis in letzthin zielloser Beweglichkeit des Sichhervorbringens und des für eine gewisse Dauer sich als möglich Bewährenden.

Im Medium des B e w u ß t s e i n s ü b e r h a u p t gilt zwingende Richtigkeit. Als bloßer Verstand muß jeder, sofern er überhaupt versteht, diese Richtigkeit einsehen. Die Evidenz gehört zum Verstandeswesen als Funktion des Begreifens von zeitloser Richtigkeit des Allgemeingültigen.

Im Medium des G e i s t e s gilt Überzeugung, die aus der Idee sich bestätigt. Aus der Substanz eines Ganzen erkenne ich in Gemeinschaft dieses Ganzen an meiner Stelle als wahr, was einer geschichtlichen Totalität angehört.

Gemeinte pragmatische B e w ä h r u n g, zwingende E v i d e n z, erfüllte Ü b e r z e u g u n g sind die drei Wei-

sen des Wahrheitssinnes in diesen drei Gestalten des Umgreifenden."[63]

Aber es bleibt in allen drei "Gestalten des Umgreifenden, als das wir sind" ein bestimmtes Ungenügen und Unbehagen an der Art und an dem Grad erreichbarer und erreichter Wahrheit. „Die Reinheit der Wahrheit jeden anderen Ursprungs erwächst erst aus der Wahrheit der Existenz."[64] Es ist also eine Wahrheit "höherer Ordnung", die sich in den existentiellen Wirklichkeiten wie Leben, Tod, Schuld, Liebe, Glaube u.a. wiederfindet.

Diese Wahrheit ist nicht dinghaft, nicht objektivierbar, nicht außerhalb des je einzelnen Existierenden. „Diese Wahrheit der Existenz ist in allen Sichtbarkeiten unsichtbar ..."[65] Wenngleich Wahrheit der Existenz so nicht sichtbar und greifbar wird, so kann man selbst doch ihrer gewiß werden und nach ihr fragen. „Wenn die gegenständliche Fixierung dieser Wahrheit unmöglich ist, so sind wir ihrer doch gewiß in Vollzügen. Es bleibt möglich, den Sinn dieser Wahrheit zu erhellen."[66]

Wahrheit auf der Ebene der "Existenz" gilt nur jeweils bei dem Einzelnen und für den Einzelnen, in einer bestimmten Situation, von bestimmten, je einmaligen Umständen begleitet. „Die Wahrheit der Existenz hat ihren geschichtlich je einmalig bestimmten Gehalt, ist nicht übertragbar und nicht vertretbar."[67]

63 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 77/78
64 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 618
65 A.a.O., S. 619
66 A.a.O., S. 621
67 A.a.O.

Wahrheit im Stadium der Existenz ist von "höherer Ordnung", aber nicht absolut. Sie mißt sich nicht an sich selbst und ist nicht hintergrunds- und beziehungslos. Sie wird nicht direkt bedingt, ist aber auch nicht bedingungslos. „Wahrheit der Existenz ist nur vor der Transzendenz, auf die sie sich bezieht."[68]

K. JASPERS verdeutlicht nicht nur den je spezifischen Charakter von Wahrheit auf den einzelnen hierarchisch geordneten Seinsstufen, sondern weist auch differenziert auf den prozessualen Charakter der Wahrheitssuche hin. Er stellt diese Wahrheitssuche als einen nie endenden Prozeß dar, der wohl Zwischenergebnisse zuläßt, aber die "Wahrheit an sich" nicht hervorbringen kann. „Aus dieser Situation der Existenz in der Zeit folgt erstens, daß, wenn Wahrheit an Kommunikation gebunden ist, die Wahrheit selbst nur werdend sein kann, daß sie in ihrer Tiefe nicht dogmatisch, sondern kommunikativ ist. Aus dem Bewußtsein der werdenden Wahrheit entspringt dann erst die Möglichkeit einer radikalen Offenheit des Kommunikationswillens in der Wirklichkeit, ohne doch je sich vollenden zu können außer im geschichtlichen Augenblick, der gerade als solcher wieder inkommunikabel wird."[69] Und noch deutlicher: „Wenn Gott ewig ist, ist für den Menschen Wahrheit als werdende Wahrheit und zwar als Kommunikation werdende Wahrheit."[70]

68 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 622

69 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 91

70 A.a.O., S. 101

Im Ansprechen der Transzendenz kündigt sich bereits die richtungsweisende Zielgröße des Prozesses der Wahrheitssuche an. Hierbei zeigt sich, daß das stufenweise Aufschwingen, das Fortschreiten im Gang der wahrheitssuchenden Kommunikation eigentlich kein Fortschritt, sondern ein "Rückschritt" - eine R ü c k k e h r zum Ursprung der Wahrheit, zur Transzendenz ist. „Vor der Transzendenz aber verschwindet die Unvollendung der Kommunikation als die zeitlich daseiende Erscheinung der Wahrheit. Unsere Kommunikation wird gleichsam beseelt durch etwas, das in m e t a p h y s i s c h spielenden Gedanken sich kundgibt: eines vorzeitlichen Ursprungs der zeitlichen Kommunikationsnotwendigkeit, oder einer kommunikationsüberwindenden Endvollendung;diese Gedanken können in ihrem Verschwinden nicht wißbar deutlich machen, aber augenblicksweise berühren, was als wirkliche Macht in echter Kommunikation hinreißender Antrieb ist:

Im U r s p r u n g war das Eine, die Wahrheit, wie sie für uns unzugänglich ist. Aber das verlorene Eine ist, als ob es in der Zerstreuung durch Kommunikation wiedergewonnen werden solle, als ob die Verwirrung des Vielen sich zur Ruhe im Ineinsschlagen lösen könne, als ob eine vergessene Wahrheit nie wieder ganz erreicht würde."[71]

Um immer wieder auf die erzieherische Relevanz der hier zur Sprache gebrachten Zusammenhänge aufmerksam zu machen, sei letztlich auf die Bedeutung von "eigentlicher Kommunikation" für die B i l d u n g der reifenden wie reifen Menschen hingewiesen. Vor allem, wenn heute der Akzent mehr auf dem

[71] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 101

"äußeren", denn auf dem "inneren Handeln" liegt; mehr auf dem Tatsächlichen, denn auf dem Möglichen - wenn die Wahrheit eher oder nur in dem Erreichten, denn in dem Erreichbaren gesehen wird (das Letzte gilt nicht für SCHLEIERMACHER).

„Denn die Wahrheit des existenzerhellenden Denkens liegt niemals im Inhalt als solchem, sondern in dem, was durch das Denken in mir geschieht: entweder in der Leidenschaft des Möglichen, die vorbereitet und erinnert, oder in wirklicher Kommunikation, wo das, was gesagt wird, als existentiell wahr - ungeplant aus dem absoluten Bewußtsein der Liebe - in jeweils einmaliger Weise hervorgeht. Jedesmal, wo das philosophierend Gedachte als ein Gewußtes behandelt, angewendet, argumentierend benutzt wird, um etwas zu erreichen - statt mit ihm in sich selbst und in realer Kommunikation etwas hervorzubringen, was der Mensch selbst und nicht ein von ihm Gemeintes ist -, ist es schon mißbraucht."[72]

i) Kommunikation und Vernunft

Ging es zuvor um "Wahrheit" und "Wahrheitssuche", so muß in diesem Zusammenhang auch ein anderer Zentralbegriff der Jaspersschen Betrachtung des Phänomens Kommunikation genannt und erläutert werden: Stiftung und Aufrechterhaltung von Kommunikation, Kommunikationswille und Wahrheitssuche sind nur möglich und wahrhaftig, wenn ein Bekenntnis zur "V e r n u n f t" zugrunde liegt. „In der existentiellen Kommunikation nun ist V e r n u n f t das Alldurchdringende. Der Boden der Existenz trägt in seiner Tiefe das Organ, das, in allen Weisen des Unbrei-

[72] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 119

fenden gegenwärtig, das universale B a n d sowohl wie die aus jeder Verfestigung treibende U n r u h e ist. Als Vernunft, welche ihre Substanz in der Existenz hat, erfolgt die eigentliche Mitteilung von Wesen zu Wesen, und zwar so, daß Daseinswirklichkeit, Bewußtsein überhaupt und Geist gleichsam der Leib ihrer Erscheinung sind; keinen Augenblick ist sie ohne diese; sie alle werden von ihr bewegt und verwandelt.

Vernunft ist die mögliche Existenz, die denkend ständig auf das Andere, auf das Sein, das nicht wir selbst sind, gerichtet ist, auf Welt und Transzendenz. Was diese sind, soll mitteilbar und damit erst Sein für uns werden, aber in der Wesentlichkeit, durch die sie die Existenz eigentlich angehen."[73]

Es zeigt sich somit, daß "Vernunft" ein n o t w e n d i g e s sinnstiftendes Element für existentielle, für eigentliche Kommunikation ist. Die pädagogische Relevanz ist speziell darin zu sehen, daß alle Menschen, auch und gerade diejenigen, die die pädagogischen Institutionen mit Leben erfüllen (Schüler, Lehrer u.a.), sich als E x i s t i e r e n d e zu verstehen haben, und daß die Forderung nach "Vernunft" durchgängig für alle Vorschul- und Schulstufen Geltung hat, da "Vernunft" auf dem Boden a l l e r Weisen der Kommunikation steht und alle Stufen des Seins durchdringt.

j) Kommunikationswille

Es wurde an früherer Stelle, im Zusammenhang mit der "Wahrheit" als „ e r d e n d e , von „einer radikalen Offenheit des

[73] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 88

Kommunikationswillens" gesprochen. Es ist für das Verständnis dieses "Kommunikationswillens" hilfreich, auf seinen Zusammenhang mit den beiden bereits besprochenen Zentralbegriffen "Wahrheit" und "Vernunft" zu sprechen zu kommen, denn

a) „...der Vernunft eignet der totale Kommunikationswille, der allem offen ist, nichts ausläßt und das gesamte Wesen des Menschen durchdringt."[74]

b) „Der kommunikativen Wahrheit bewußt zu werden, kommt es philosophisch darauf an, alle Weisen des Umgreifenden so zu durchdenken, daß der Weg möglicher Existenz in der Welt den offensten Raum hat. Existenz soll als im Zeitdasein unaufhebbare Bewegung sich angesichts der ganzen Weite der Wirklichkeiten und Möglichkeiten halten. Nur dann kann der radikale aus Vernunft und Existenz entspringende Kommunikationswille wirken, während der Besitz für endgültig behaupteter Wahrheit faktisch die Kommunikation abbricht."[75]

K. JASPERS macht nicht nur auf den Entstehungsgrund dieses notwendigen "Kommunikationswillen" aufmerksam, sondern weist auch auf sein Wesen, seine Wirkung und Richtung im kommunikativen Miteinander existierender Menschen hin. „Die Offenheit des Kommunikationswillens ist eine doppelte: Erstens für die Wißbarkeit des noch nicht Gewußten. Das, was nicht mitteilbar ist, ist, als ob es nicht wäre, drängt die Offenheit dazu, alles nur Mögliche in das Medium der Mitteil-

74 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 971

75 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 95

barkeit zu bringen, damit es Sein für uns gewinne. Zweitens ist die Offenheit bereit für die Substanz jedes wirklich sich mir mitteilenden Wesens als für ein Anderes, das ich nicht selbst bin, mit dem ich aber im grenzenlosen Selbstwerdenwollen solidarisch sein kann."[76]

Bei den Überlegungen über die "Wahrheit" wurde deutlich, daß deren Erscheinung in vielerlei Gestalt wirklich ist, daß Wahrheit als die Wahrheit für den Menschen nicht faßbar werden kann. Das Bewußtwerden über die prinzipielle Nichtfixierbarkeit von Wahrheit könnte aufgrund einer vermeindlichen Sinnlosigkeit jeglicher existentiellen Kommunikation in einer Krise oder gar Abbruch von Kommunikation ihren Niederschlag finden. „Doch der totale Kommunikationswille ... kann sich nicht preisgeben."[77] „Es folgt ... im Scheitern vor der Vielfachheit der Wahrheit das Sichaufraffen des grenzenlosen Kommunikationswillens in einer Haltung, die ebenso entschieden das Nichtgelingen im Ganzen sieht, wie trotzdem an ihrem Weg festhält, nicht wissend, wohin er führt."[78]

Dieses "trotzdem..." signalisiert Glauben; er wird uns mit anderem Akzent als "philosophischer Kommunikationsglaube" noch später eingehend beschäftigen[79].

[76] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 95
[77] A.a.O., S. 97
[78] A.a.O., S. 91
[79] Vgl. hier S. 209 f.

k) Geschichtliche Enge und Grenzenlosigkeit von Kommunikation

Existentielle Kommunikation ist a u s s c h l i e ß l i c h. Wenn K. JASPERS auf die "G e s c h i c h t l i c h e E n g e d e r K o m m u n i k a t i o n" [80] aufmerksam macht, so meint er damit, daß ich als Selbst jeweils mit e i n e m anderen Selbst in Kommunikation treten kann. Dieser je einzelne existentielle Dialog schließt räumlich und zeitlich - wie bei der "Begegnung" - andere Kommunikationsverhältnisse aus. „Mit dem Ursprung des kommunikativen Seinsbewußtseins ist die objektive Enge seiner Erscheinung als unausweichliche Schuld verknüpft; aber in ihr entspringt auch erst echte Weite."[81]

Existentielle Kommunikation ist g r e n z e n l o s. Das heißt, sie ist ihrem Wesen nach grenzenlos, wenngleich der G r a d hervorgebrachter W a h r h e i t, der Grad der jeweils wirksamwerdenden V e r n u n f t unterschiedlich sein wird. Trotz aller Bedingtheiten des Konkreten bleibt prinzipiell die Chance, die Möglichkeit zur Grenzenlosigkeit bestehen. „Die Idee des Menschen kann nicht hoch genug geworfen werden, wenn nur das schlechthin Unmögliche, das der Endlichkeit seines Zeitdaseins widerstreitet, gemieden wird. Das empirisch Unwahrscheinliche, d.h. das wegen der Faktizität der durchschnittlich zu beobachtenden Menschenartung Unwahrscheinliche, gilt nicht vor der Idee der allbereiten Kommunikation, die im Ursprung des menschlichen Wesens möglich ist: vor der empirischen Wirklichkeit verwandelt sie sich in die unendliche Aufgabe, deren Grenze in der Verwirklichung nicht

80 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 60

81 A.a.O.

absehbar ist."[82]

Es sei angemerkt, daß man sicher in vielfacher Weise legitim von "Ideen" sprechen kann, aber daß man eine "Idee des Menschen" als *menschliche* Idee, gerade in bezug auf die höchstmögliche Ausformung menschlicher Existenz haben und formulieren kann, wage ich zu bezweifeln. Jeder *Gesamtentwurf* einer "Idee des Menschen" von einem Mensch, der sich selbst immer unterhalb oder im günstigsten Fall *in* einer Phase höchster existentieller Ausformung befindet, ist nicht einmal mehr abstrakte, sondern *spekulative Utopie*, die eben gerade von der Existenzphilosophie abgelehnt wird. (Deshalb ist dieser Einwand kein Vorwurf gegen JASPERS.) Es gibt keine außerexistentielle Metastufe für den Menschen, von welcher aus man (retrospektiv) eine "Idee des Menschen" entwerfen könnte.

1) Einsamkeit und Kommunikation

K. JASPERS sieht die Existenz, das Selbstsein im polaren Spannungsfeld von "Einsamkeit" und (eigentlicher) "Kommunikation". „Die Möglichkeit der Existenz in der Spannung von Einsamkeit und Kommunikation ist die Wahl, die nicht allgemeingültig für jedermann, aber für das Selbstsein unbedingt als Ergreifen des ihm zugänglichen Seins im Menschen gemeint ist."[83] K. JASPERS beschreibt dieses Spannungsverhältnis als ein Alternieren von Einsamkeit und Kommunikation. Kommunikation ist in der Zeit; hat Anfang und Ende. Man tritt in den Dialog ein und zieht

[82] Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 97

[83] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 63/64

sich zurück - oder wird zurückgeworfen - in die Einsamkeit. „Einsamkeit ist nicht identisch mit soziologischem Isoliertsein."[84] Einsamkeit ist ein notwendiges Konstituens in der Aufrechterhaltung und Bewahrung meiner Existenz. „Entweder wage ich immer von neuem die Einsamkeit, um Selbstsein in Kommunikation zu gewinnen, oder ich habe mich endgültig in einem anderen Sein aufgehoben."[85]

Wenngleich die Wendung "endgültig..." nicht so endgültig aufgefaßt werden darf, denn im existenzphilosophischen Denken ist durchaus Raum für die Annahme, daß ein geschwächtes "Selbst" durch "Appell" oder "Erweckung" wieder zum "eigentlichen Selbst" zurückfinden kann[86], so ist hier doch ein treffender Hinweis auf die mögliche Gefährdung des "Selbst" im kommunikativen Spannungsfeld gegeben.

K. JASPERS nennt noch eine letzte Voraussetzung, damit ein Ich in der eigentlichen Kommunikation zum Selbst werden kann. Die erforderliche kommunikative Grundhaltung setzt einen „existentiellen) W i l l e (n) z u r O f f e n b a r k e i t "[87] voraus. „Dieses Offenbarwerden ist jedoch zugleich erst wirklichwerden des Ich als Selbst."[88]

K. JASPERS faßt diese Zusammenhänge wie folgt zusammen und gibt letztlich den Hinweis auf die spezifische F o r m dieser Kommunikationsprozesse: „Dieser Prozeß des Wirklichwerdens als Offenbarwerdens vollzieht sich nicht in isolierter Existenz, sondern nur mit dem Anderen. Ich bin als Einzelner für

84 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 61

85 A.a.O., S. 63

86 Vgl. Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965), S. 64 f. und 42 f.

87 Karl Jaspers, Philosophie (II), S. 64

88 A.a.O.

mich weder offenbar noch wirklich. Der P r o z e ß d e s O f f e n b a r w e r d e n s in der Kommunikation ist jener einzigartige K a m p f , der als Kampf zugleich L i e b e ist."[39]

Der "liebende Kampf", seine "Regeln" sowie alle anderen Klassifizierenden Merkmale existentieller Kommunikation sollen im weiteren Verlauf nicht systematisch, unter Beachtung der Vollständigkeit aufgeführt werden. Nachdem der philosophische Bezugsrahmen, innerhalb dessen sich das Phänomen "Kommunikation" bei K. JASPERS zeigt, in aller Kürze und grob gegliedert dargestellt wurde, soll nun zu der eigentlichen Aufgabe übergegangen werden. Es soll im folgenden versucht werden, den einzelnen bereits und noch nicht genannten Aussagen von K. JASPERS über Kommunikation ihren (möglichen) Gehalt für die pragmatische Dimension von Kommunikation abzugewinnen, um über die sich zeigenden Querverbindungen zu früheren Aussagen und Auffassungen anderer Autoren zum Thema "Kommunikation" die philosophischen Erkenntnisse bei K. JASPERS in ihrer erhellenden und korrektiven Potenz zu aktivieren.

m) Kommunikation als liebender Kampf

Kommunikation als "liebender Kampf" ist existentielle Kommunikation, eigentliche Kommunikation. Wie sich zuvor schon ankündigte und noch eingehender zu belegen ist, kann "existentielle Kommunikation" nicht die reguläre, d.h. die überwiegend vorherrschende Kommunikationsweise im unterrichtlichen "kommunikativen Interaktionsgefüge" sein. Dennoch ist die Betrachtung dieser Kom-

[39] Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 65

munikationsart nicht ohne Sinn. In die "existentielle Kommunikation", als die höchste der vier Kommunikationsweisen bei K. JASPERS, fließen kommunikative Topoi aus den anderen Kommunikationsebenen ein. Umgekehrt haben bestimmte Merkmale der existentiellen Kommunikation auch in Kommunikationsweisen der anderen Seinsebenen ihre Gültigkeit, und darin liegt der Sinn der folgenden Ausführungen.

„Im Kampf der Kommunikation ist eine unvergleichliche S o l i d a r i t ä t."[90] Und an anderer Stelle: „Weil ich als Existenz wirklich werden will, bedarf ich der Kommunikation im liebenden Kampf."[91]

Liebender Kampf, existentielle Kommunikation ist in der intensivsten Ausformung auf zwei Personen begrenzt. Suche nach und Ringen um Wahrheit geschieht im existentiellen Dialog. Hier zeigen sich zwei Parallelen: Echte Wahrheitssuche ist zwischen zwei Personen; bei der Untersuchung von Interpunktionsweisen benutzten alle Autoren das dialogische Schema[92]. Ferner versucht man im Rahmen der "Idee der Kommunikationsgemeinschaft" so etwas wie eine S o l i d a r i t ä t d e r G r u p p e anzustreben[93]. Da die dialogische Kommunikation im Rahmen der "kommunikativen Klassengruppe" aus quantitativen wie qualitativ (-symmetrischen) Gründen im Regelfall ausgeschlossen ist, kann die Jasperssche "Solidarität" in der gemeinten Tiefe nicht erreicht werden.

90 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 65

91 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 573

92 Vgl. hier S. 62

93 Vgl. hier S. 146

K. JASPERS nennt einige fundamentale Strukturmerkmale ("Regeln") existentieller Kommunikation, die bedingt auf die "kommunikative Klassengruppe" transponierbar sind.

„Es wird nicht Überlegenheit und Sieg gewollt ..."[94] Hier wird das Prinzip der "Offenheit" und das der "Unabschließbarkeit" angesprochen, welche nicht nur im "liebenden Kampf" zweier Existierender, sondern auch im unterrichtlichen "kommunikativen Interaktionsgefüge" ihre Berechtigung haben. Das "Gespräch", die "Diskussion"[95] unterliegt keiner willkürlichen Beschränkung von innen und/oder außen, und jeder Leistungsdruck, der auf ein abschließendes endgültiges Ergebnis zielt, ist Fehl am Platz.

„Die gegenseitige Durchsichtigkeit wird nicht nur in den jeweiligen sachlichen Inhalten, sondern auch in den Mitteln des Fragens und Kämpfens gesucht."[96] Hier wird das Prinzip der "Transparenz" dargestellt. Inhaltliche Transparenz durch uneingeschränkte, rückhaltlose Information; methodische Transparenz durch Bewußtmachung der digitalen und analogen Kommunikationsweisen.

„Dieses Kämpfen kann nur auf völlig gleichem Niveau stattfinden."[97] Und an anderer Stelle: „Wagnis ist es, das Mögliche bis zur höchsten Stufe sehen, es durch das Risiko eigener Offenheit hervorzulocken trachten, aber mit der Verantwortlichkeit dafür, welchen Men-

94 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 66

95 JASPERS unterscheidet beide Begriffe; vgl. hier S. 220.

96 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 66

97 A.a.O.

sehen, und wie ich m i r traue - und wissend, daß auf jeder Stufe Kommunikation nur inter pares möglich ist."[98] Das Prinzip der "N i v e a u g l e i c h h e i t" wurzelt in der prinzipiellen Anerkennung der "Würde" des (der) Anderen. Hier ist nicht eine generell vorauszusetzende fachliche und methodische "Ebenbürtigkeit" gemeint. „Beide stellen bei Differenz der technischen Kampfmittel (des Wissens, der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Ermüdbarkeit) die Niveaugleichheit her durch ein gegenseitiges Sichvorgeben aller Kräfte. Aber die Gleichstellung verlangt, daß jeder es sich selbst und auch dem Anderen existentiell so schwer wie möglich macht."[99]

Beide Sätze des Zitates lassen in etwas klarerer Form die schwer zu bestimmende Grenze zwischen der "existentiellen Kommunikation" bei K. JASPERS und einer "Kommunikation der Klassengruppe", als p ä d a g o g i s c h gemeinte, erkennen.

Selbstverständlich hat auch und gerade die existentielle Kommunikation zweier Individuen eine pädagogische Dimension, denn die sich in ihr vollziehende Selbstwerdung bedeutet zugleich "Selbsterziehung". Nur steht sie als "Möglichkeit" mit Ausnahmecharakter im Bereich der unterrichtlichen Praxis nicht im Mittelpunkt dieser Betrachtung.

Bringt man die "existentielle Kommunikation" mit dem ähnlich gelagerten Phänomen der "B e g e g n u n g als existenticlle Kategorie" in Zusammenhang, so kann man O.F. BOLLNOW

98 Karl Jaspers, Vernunft und Existenz, München 1960, S. 96

99 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 66

zustimmen, wenn er sagt: „Es gibt keine Sonderform einer pädagogischen Begegnung ..."[100] An anderer Stelle: „Solange ich mich pädagogisch zu einem andern Menschen verhalte, ist die Begegnung wesensmäßig ausgeschlossen ..."[101] wie auch M. BUBER feststellt, „daß der spezifisch erzieherischen Beziehung als solcher die volle Mutualität versagt ist"[102].

Wenngleich hier von der dialogischen Konstellation ausgegangen wird, so ist doch einiges auf die Gruppensituation übertragbar. Die angesprochene kommunikative Verhaltensweise, die Bereitschaft zur gegenseitigen V o r g a b e aller Gruppenmitglieder, je nach Notwendigkeit, ist das Instrument überhaupt, um die von K.H. SCHÄFER geforderte "R e g r e s s i o n" komplementärer Interaktionen zu ermöglichen. Der zweite Teil der obigen Jaspersschen Aussage hingegen macht die Grenze zur existentiellen Kommunikation deutlich. Dieses "Sich-gegenseitig-so-schwer-wie-möglich-machen" ist nicht mehr auf die pädagogisch gemeinte Kommunikation übertragbar, soll sie nicht ihre didaktische Wirksamkeit einbüßen. Geht es bei dem Ringen zweier Menschen um Wahrheit und um Eigentlichwerden darum, gegenseitig das Letzte an Möglichkeit in Richtung Wirklichkeit aus ihrer Existenz hervorzubringen, so kann es demgegenüber in der "pädagogischen Kommunikation" nur darum gehen, es dem (den) Anderen so leicht wie eben möglich (und nötig) zu machen, um die

100 Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965), S. 130

101 A.a.O., S. 131

102 Martin Buber, Ich und Du, 1923 (Nachdruck Köln 1966), S. 155. Es sei angemerkt, daß die Phänomenologie von "Begegnung" bei den genannten Interpreten unterschiedlich akzentuiert wird. Wenn man "Begegnung" als etwas Schicksalhaftes, das mich betrifft und über mich hereinbricht, sieht, wie bei O.F. BOLLNOW, dann kann man ein solches Geschehen sicher nicht in pädagogische Abläufe einordnen.

erforderlichen Einsichten in Sachzusammenhänge, in Argumentationen, in Begründungen von vorläufigen Ergebnissen gewinnen zu können. Im "liebenden Kampf" fordert jeweils einer vom anderen das Letzte; in einer didaktischen Situation wird von den Teilnehmern nicht das Letzte gefordert, die Schüler werden auch vom Lehrer nicht überfordert - sie werden in der Situation schlicht g e f o r d e r t (und gefördert).

„Nichts, was als relevant gefühlt wird, darf in der Kommunikation unbeantwortet bleiben."[103] Diese "Regel" ist ebenso von der Seinsform der "Existenz" auf die des "Geistes" übertragbar wie der folgende Satz: „Grenzenlose Rede und Antwort zu stehen gehört zur echten Kommunikation."[104] Allerdings wird sich die Forderung nach Grenzenlosigkeit in der pädagogischen Kommunikation zumeist auf die Bereiche der Inhalte, Interessen und Ziele reduzieren.

„Da der Kampf auf gleichem Niveau stattfindet, liegt im Kampf als solchem schon Anerkennung ..."[105] Diese Aussage berührt sich eng mit dem bereits genannten Prinzip der "Würde". Auch für die "kommunikative Klassengruppe" muß die gegenseitige A n e r k e n n u n g ihrer Mitglieder als Grundsatz gefordert und für "gehaltvolle Kommunikation" vorausgesetzt werden.

K. JASPERS weist auf die vielfältige g e s c h i c h t l i c h e Wirklichkeit im Menschen hin und stößt dabei auf den Zusammenhang von Kommunikationsoffenheit und Glauben. Aus die-

103 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 66

104 A.a.O.

105 A.a.O.

ser die Menschen konstituierenden geschichtlichen Relativität erwachsen Forderungen der Kommunikation:

„ 1. das geschichtlich Andere sich angehen lassen, ohne der eigenen Geschichtlichkeit untreu zu werden, -

2. die Objektivität des allgemeingültig werdenden in die Schwebe zu bringen, ohne den Geltungsanspruch des Richtigen zu schwächen, -

3. den Ausschließlichkeitsanspruch des Glaubens wegen des darin liegenden Abbruchs der Kommunikation aufzugeben, ohne die Unbedingtheit des eigenen Grundes zu verlieren, -

4. Den unumgänglichen Kampf mit dem geschichtlich Anderen ergreifen, aber den Kampf ständig aufheben in den liebenden Kampf, in das Sichverbinden durch die Wahrheit, die in Gemeinschaft hervorgeht, nicht in Isolierung, nicht im Sichausschließen, nicht in der Punktualität des Vereinzelten, -

5. die Richtung gewinnen in die Tiefe, die nur mit der Spaltung in mannigfache Geschichtlichkeit offenbar wird, deren einer ich angehöre, die alle mich angehen und gemeinsam in jenen Grund lenken."[106]

Hier kündigen sich bereits Strukturmerkmale einer kommunikativen Grundhaltung wie die Achtung der "Eigenart" und "Würde" des Anderen und "Undogmatismus des Glaubenden" an, die an späterer Stelle ausführlicher zur Sprache kommen werden.

Die folgenden Aussagen von K. JASPERS beziehen sich auf Schwierigkeiten, Gefahrenmomente und Möglichkeiten ihrer Behebung in

106 Karl Jaspers, Der philosophische Glaube, München 1948 (1958), S. 158/159

der "existentiellen Kommunikation". Die Einzelaussagen sind auch in diesem Fall auf die Daseinsebene des "Geistes", als dem vornehmlichen Ort der hier zur Disposition stehenden "pädagogischen Kommunikation", anwendbar. Es wird sich im folgenden zeigen, daß K. JASPERS (1932 (II)) damit um Jahrzehnte früher als J. HABERMAS u.a. wichtige konstitutive Merkmale des "Diskurses" (Metakommunikation) philosophisch erarbeitet und veröffentlicht hat.

„Es ist nur ein Grenzfall, daß wir rein theoretisch diskutieren, hingegeben an eine frei schwebende Sache, selber losgelöst von jedem Daseinsinteresse und aller augenblicklichen Wirklichkeit. Solche theoretische Diskussion hat fast immer verborgen mitschwingende Interessen. Ganz abgesehen von dem Trieb eines jeden, Recht behalten und obsiegen zu wollen, ist der Inhalt der Diskussion, ist jede These wie symbolisch als Vorausdeutung oder Erinnerung an mögliche Interessen des Daseins, der Überzeugung, der Existenz. In dem scheinbar harmlosen, weil zeitlos sachlichen Gespräch wirken schon praktische Impulse, ohne sich klar zu sein. Die empfindlichen Interessen wittern in den Gedanken schon mögliche Kämpfe und mögliche reale Konsequenzen."[107]

Hiermit wird deutlich, daß das Aufmerksammachen der sozialkritisch-dialektischen "Frankfurter Schule" auf das beständige Wirken "erkenntnisleitender Interessen" in Diskussion und Forschung zum Teil eine Fortführung und Erweiterung der philosophischen Erhellung von K. JASPERS ist. Ferner weiß JASPERS als profilierter Psychologe

107 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 645

genauer als die Sozialphilosophen auf die Präsenz von egozentrischen Trieben, auf das Zutagetreten von Macht- und Geltungsstreben[108] innerhalb von Gesprächen hinzuweisen. „Diese Mächte stören und binden, hindern die freie Aktivität der Kommunikation, der sie Grenzen setzen oder die sie unter Bedingungen stellen möchten. Ohne jene Mächte zu kennen und sie zu enthüllen, kann der Mensch ihrer nicht Herr werden."[109] Hiermit liefert JASPERS die Begründung für die Notwendigkeit einer M e t a k o m m u n i k a t i o n ; einmal gedacht als Kontrolle der Positionen Anderer, wie im folgenden als Möglichkeit zur Selbstkontrolle für den je Einzelnen. „ Sie (diese Erfahrung; M.J.) treibt auf den Weg unablässiger Prüfung. Die Forderung entsteht, sich auf den Standpunkt eines jeden Anderen innerlich zu versetzen, um die Gewaltsamkeit und die Interessiertheit des eigenen zu durchschauen."[110]

Die genannten Aussagen sind bei K. JASPERS auf der Ebene der "existentiellen Kommunikation" angesiedelt. Diese metakommunikative, kommunikatorische oder d i s k u r s i v e K o m p e t e n z wird den dialogischen Partnern als i n d i v i d u e l l e Leistung abverlangt. Das "kommunikative Interaktionsgefüge" soll im Rahmen der pädagogischen Kommunikation eine"Klassen g r u p p e " sein, in der die existentielle Kommunikation, diese letzte und tiefste Wahrheitssuche zweier Menschen ohne Durchbrechung der Strukturen nicht realisierbar ist. Hier muß sich Wahrheit auf Allgemeingültigkeit, Richtigkeit, Zweckmäßigkeit beschränken, ohne die ganze Wahrheit sein

108 Vgl. Alfred Adler, Praxis und Theorie der Individualpsychologie, München 1930 (Nachdruck Darmstadt 1965).

109 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 67

110 Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947, S. 644

zu können. Da es im Rahmen der hier zu untersuchenden "pädagogischen Kommunikation" nicht um ein dialogisches, sondern um ein G r u p p e n g e s p r ä c h handelt, muß man diese metakommunikative Funktion ebenfalls einer G r u p p e , einer besonderen Instanz übertragen. Auf deren formale und praktische Schwierigkeiten (Rekrutierung, Stablierung u.a.) wurde bereits hingewiesen[111].

K. JASPERS macht noch auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, der sich mit den bereits genannten Prinzipien der "Offenheit" und "Unabschließbarkeit" berührt. Der folgende Zusammenhang ist sehr eng auf die Situation der existentiellen Kommunikation zugeschnitten, läßt sich aber partiell auch auf die Ebene des "Geistes" übertragen. K. JASPERS beschreibt eine paradoxe kommunikative Grundhaltung, die in ihrer eigentümlichen Spannung Kreativität und Zugewinn allererst möglich macht. „Würde liegt in der Zuverlässigkeit des Menschen als V e r n u n f t w e s e n , in der Festigkeit seines Wissens und Meinens. Er sorgt für Distanz im Persönlichen als dem Privaten, für Freiheit sachlicher Diskussion, für die Unbeugsamkeit seiner Entschlüsse. Er leistet und verlangt Anerkennung dieses Seins."[112]

Soweit der eine unaufgebbare Pol in dem zu skizzierenden Spannungsverhältnis. Demgegenüber nennt JASPERS die notwendige Ergänzung: „Kommunikation verflüssigt alles, um neue Festigkeit hervorgehen zu lassen. Sie darf keine mit Gewißheit festhalten; denn sie übergreift alles Gewußte durch ihre noch dunkle Möglichkeit. Nur bei grenzenloser Standpunktsverschieblichkeit,

111 Vgl. hier S. 100 f.

112 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 76

darum hingabebereiter Unfestigkeit ist wahrhaft Kommunikation denkbar."[113]

Was in diesem Punkt für die existentielle Kommunikation gilt, muß auch für die "unter Ideen stehende sachliche Kommunikation" gelten. Ein Zugewinn an Erkenntnis von Sachzusammenhängen, eine qualitative Verbesserung und Bereicherung von Standpunkten, ein Fallenlassen als falsch erkannter Argumente und die Aneignung "besserer" Einsichten ist nur bei einer grundsätzlich vorauszusetzender Lernbereitschaft, Offenheit und Plastizität der Kommunikationspartner möglich. Gehaltvolle Kommunikation vollzieht sich im polaren Spannungsfeld von "Festigkeit" und (grenzenloser) "Standpunktsverschieblichkeit".

Ehe auf den Zusammenhang von "geselligem Umgang" und "Kommunikation" eingegangen wird, soll noch ein anderer Punkt zur Sprache kommen. Er steht mit den heute vermehrt auftretenden Begriffen Herrschaft, Macht, Demokratie und der sich daraus herleitenden Forderung nach einer "Regression komplementärer Strukturen" in engster Verbindung.

K. JASPERS untersuchte das Verhältnis von "Herrschen und Dienen" unter dem Aspekt von Kommunikation und ging dabei von dem Faktum aus, daß hierarchische Verhältnisse mit den Menschen schon immer gegeben sind. Dieser Feststellung wird sich jeder anschließen müssen und Hierarchien auch in Zukunft hinnehmen, soweit diese sachlich gerechtfertigt sind. K. JASPERS verwechselt dabei nicht M a c h t mit G e w a l t , er hat nicht die blinden, autoritären Machtverhältnisse im Blick,

113 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 77

sondern „... ein lebendiges Machtverhältnis, wo von b e i d e n Seiten seelische Kräfte im Spiele sind"[114]. In diesen Verhältnissen vollzieht sich Kommunikation auf u n g l e i c h e m N i v e a u. Trotzdem sind die durch ein solches Verhältnis miteinander verbundenen Personen nicht auf diese Kommunikationsweise ausschließlich festgelegt. „Die Situation macht als solche die gehaltvolle Kommunikation in Distanz möglich; existentielle Kommunikation verwirklicht auch in den Gestalten realer Abhängigkeit das gleiche Niveau."[115] Das maßgebende Merkmal eines recht verstandenen und ausgelebten Machtverhältnisses ist somit darin zu sehen, daß prinzipiell jederzeit die Chance zum Umschlag von Kommunikation auf ungleichem Niveau in existentielle Kommunikation besteht und als reale Möglichkeit Wirklichkeit werden kann.

Das Phänomen der H i e r a r c h i e hat aber noch eine Tiefendimension. Gemeint ist eine Erscheinungsweise, die auf einer ganz anderen Ebene liegt. Karl JASPERS weist auf diese Dimension hin, indem er feststellt: „Gegenüber aller existentiellen Niveaugleichheit, die sich zur Verwirklichung der Kommunikation in den Abhängigkeiten der Daseinswirklichkeit durchsetzt, ist es etwas radikal anderes, die I d e e e i n e r e w i g e n H i e r a r c h i e zu fassen; ich denke über alle Kommunikation hinaus eine Rangordnung der Existenzen, die ich nie weiß."[116] Hiermit ist ein gewisses "Höher" und "Tiefer" im Verhältnis der Menschen zueinander angesprochen, das nicht ermittelt, nicht gewußt, sondern

114 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 92

115 A.a.O.

116 A.a.O., S. 94

nur erahnt, intuitiv gefühlt wird. Diese Relation von "höher" und "tiefer" ist Schwankungen unterworfen, je nachdem wie in meiner inneren Wertung die Einschätzung des Anderen und meine Selbsteinschätzung zueinander stehen. Aber auch bei dieser unausdrückbaren Standortsuche und -findung im Rahmen einer Hierarchie der Existierenden ist weder der Andere noch ich selbst der Eichpunkt dieser objektiv nicht faßbaren Skala. Denn „ ... als Grenze, die nicht denkend beschritten, sondern nur als unbetretbarer Ort angegeben werden kann, besteht der Gedanke, der Eine sei gleichsam der Gottheit näher als der Andere"[117].

Es wurde der Charakter der beiden unterschiedenen Hierarchien deutlich. Man wird sich auch darüber klar sein, daß ein Zusammenfallen dieser gefühlten Hierarchie mit den im Leben tatsächlich bestehenden Machtverhältnissen die Ausnahme und nicht die Regel sein wird. Das heißt, daß die in der intuitiv erfaßten Hierarchie oben rangierenden Personen in den objektiv gegebenen Hierarchien durchaus Untergebene sein können wie auch umgekehrt.

„ Die Formen geselliger Konventionen bleiben notwendig a u c h für die existentielle Kommunikation in ihrer zeitlichen Entfaltung."[118] Alle Seinsstufen sind in den Kokon des "geselligen Umganges", der mannigfaltigen "Lebensbezüge" (W. DILTHEY) eingesponnen. Die gesamte Normenhierarchie, Sitten, Gebräuche und Umgangsformen sind das Sicherheitsnetz, welches die Menschen auffängt und voreinander sichert, in den Zeiträumen, in denen sie sich nicht durch substantielle Kommunikation gebunden und

117 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 94

118 A.a.O., S. 95

getragen wissen. Der "gesellige Umgang" vollzieht sich nicht nur in Kommunikation - er *ist* Kommunikation. „Faktisch ist überall die Verflechtung von Geselligkeit und Kommunikation, des sozialen Ich und der Möglichkeit des Selbstseins so unlösbar, daß eine *Spannung* beider und ein Kampf des Einzelnen *um* wahrhafte Kommunikation zum Wesen geselligen Daseins gehört."[119] Das Ergebnis dieses Kampfes ist, daß die Daseinskommunikation punktuell zur existentiellen Kommunikation wird. Diese kommunikative Begegnung zweier um Wahrheit und um Eigentlichwerden bemühter Menschen ist die aus der Daseinssituation herausragende Ausnahme. Rückwärts folgt daraus, daß die Formen und Muster geselligen Umganges die kommunikativen Grundmuster auf *allen* Seinsebenen bestimmen. „Die geselligen Formen sind in ihrer besonderen Ausbildung *historisch bestimmte*, sie werden in der Erziehung zu einer zweiten Natur, können aber nur schwer bewußt gelernt und in der Situation gewollt werden."[120]

In diesem einen Satz liegt nahezu die gesamte Problematik einer "pädagogischen Kommunikation" verborgen. Zuerst ist da der Hinweis auf die *Geschichtlichkeit* des kommunikativen Umganges und damit die Möglichkeit der Einflußnahme und Wandelbarkeit. Der zweite Hinweis macht darauf aufmerksam, daß die Vermittlung von Kommunikationsmustern Ziel der frühen häuslichen, schulischen und außerschulischen Erziehung ist. Der dritte Hinweis deutet an, daß diskursive Zurechtweisung bei Normenverstößen keine erfolgsversprechende dauerhafte Verhaltensänderung und Kompensation zeitigen wird und unter-

119 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 97

120 A.a.O., S. 96

streicht damit die Bedeutung einer vorgängig zu vermittelnden kommunikativen und metakommunikativen Kompetenz. Er erinnert ferner an die schon mehrfach erörterten Schwierigkeiten der Funktion und Wirkkraft institutionalisierter Metakommunikation und damit an die Problematik der "Emanzipation des kommunikativen Interaktionsgefüges" schlechthin[121].

Andererseits hat K. JASPERS mit dem ersten Hinweis die einzig mögliche Richtung aus dem Dilemma gewiesen. Mit der Betonung der Geschichtlichkeit kommunikativer Grundmuster im geselligen Umgang des alltäglichen Lebensvollzuges ist gleichsam ein edukatives Datum gesetzt. Bereits mit dem Zeitpunkt des Spracherwerbs muß ein Lernprozeß einsetzen, der auf kommunikative Verhaltensweisen aus ist, die sich an den zuvor erwähnten Prinzipien, die man nur vage als "demokratisch" umschreiben kann, orientieren müssen. Von diesem Enkulturationsprozeß hängt die später erreichte kommunikative Kompetenz ab. Die Qualität der Erziehung in diesem Sinn, bis zum Zeitpunkt einer relativen geistigen Reife, stellt die Voraussetzungen für gehaltvolle Kommunikation. Gehaltvolle Erziehung i s t die Basis für gehaltvolle Kommunikation; frühzeitige Internalisierung "demokratischer" Kommunikationsweisen schränkt diskursive Eingriffe ein, macht sie im Idealfall (in ihrer institutionalisierten Form) überflüssig.

G. IBERER zieht aus der Summe dieser Überlegungen das Fazit in seiner Weise: „ K o m m u n i k a t i v e B i l d u n g wendet sich gegen jede Einseitigkeit, deshalb ist Information

[121] Vgl. hier S. 100 f.

allein viel zu wenig[122]. Auch die Reflexion, dieses Räsonieren ohne Bindung, kann ihr nicht genügen. Kommunikative Bildung verlangt nach Kommunikation, dem Wahrheitsstreben unter dem Einsatz der Person, weil Bildung in ihrer Stellung zwischen Ursprung und Ziel immer auch das Wesen des Menschen mitprägt. Kommunikative Bildung kann somit als die Befreiung des Menschen zu sich selbst gesehen werden."[123]

Daraus ergibt sich die Voraussetzung als Forderung: „Der Mensch muß sich eine Grundhaltung erwerben, bzw. 'kommunikative Lebenshaltung', 'philosophische Lebensführung' oder 'philosophischen Glauben'."[124]

n) Der philosophische Glaube

Auf eben diesen letzteren, den "philosophischen Glauben" und auf seinen Zusammenhang mit Kommunikation und Kommunikationsbereitschaft hat K. JASPERS mit dialektischer Schärfe und hermeneutischer Redlichkeit hingewiesen. Er trägt mit den folgenden Bemerkungen etwas zur Klärung eines Problemzusammenhanges bei, bei dem sich gerade in der jüngsten wissenschaftstheoretischen Diskussion die Argumente noch diametral entgegenstehen[125]. Hier leuchten noch einmal Möglichkeiten und Grenzen eines "kommunikativen (Interaktions-) Gefüges" auf, wobei die

122 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 96; 2. Aufl. S. 127 f.

123 Gunter Iberer, Die pädagogische Relevanz des kommunikationsbegriffes bei Karl Jaspers, Phil. Diss. Juni 1970 (Univ. Graz), S. 221

124 A.a.O., S. 223

125 Vgl. HABERMAS, LOCH, PRIESEMANN, SPANIEL u.a.

Verbindlichkeit dieser Sichtweise durch die solide anthropologisch-psychologische Fundierung gewährleistet wird. Außerdem hat eine Überprüfungsphase von nun über vier Jahrzehnten eine Verifikation ermöglicht (bzw. im Sinne von K.R. POPPER keine begründete Falsifikation zugelassen), der lediglich anderslautende Werturteile von Utopisten entgegenstehen, die, wie z.B. H. MARCUSE, an einen "neuen diesseitigen Menschen" glauben[126].

„Der philosophische Glaube ist unlösbar von der restlosen Kommunikationsbereitschaft. Denn eigentliche Wahrheit erwächst bei der Begegnung des Glaubens nur in der Gegenwärtigkeit des Umgreifenden. Daher gilt der Satz: n u r G l a u b e n d e k ö n n e n K o m m u n i k a t i o n v e r w i r k l i c h e n ...

Gegen den philosophischen Kommunikationsglauben richtet sich der V o r w u r f : Dieser Kommunikationsglaube ist utopisch. Die Menschen sind nicht so. Sie werden bewegt von ihren Leidenschaften, ihrem Machtwillen, ihren konkurrierenden Daseinsinteressen. Kommunikation versagt fast immer, ganz gewiß aber bei der Masse der Menschen. Das Beste ist noch eine Ordnung in Konventionen und unter Gesetzen, unter denen die durchschnittliche Zügellosigkeit und Niedertracht, die beide die Kommunikation ausschließen, verschleiert werden. Zuviel von den Menschen zu fordern, das heißt, sie erst recht zu ruinieren.

Dagegen ist zu sagen:

1. Die Menschen sind nicht, wie sie sind, sondern sich selber immer noch Frage und Aufgabe: alle Totalurteile über sie

126 Vgl. Günter Rohrmoser, Das Elend der kritischen Theorie, Freiburg ²1970, S. 81.

mögen mehr, als man wissen kann.

2. Kommunikation jeder Gestalt ist dem Menschen als Menschen im Grunde seines Wesens so zugehörig, daß sie jederzeit möglich bleiben muß und man nie wissen kann, wie weit sie noch kommen wird.

3. Die grenzenlose Kommunikation ist nicht ein Programm, sondern der umgreifende Wesenswille des philosophischen Glaubens, - daraus erst begründen sich im besonderen die Absicht und die Methoden der Kommunikation auf allen ihren Stufen.

4. Grenzenlose Kommunikationsbereitschaft ist nicht Folge eines Wissens, sondern der Entschluß zu einem Weg im Menschsein. Der Kommunikationsgedanke ist nicht Utopie, sondern Glaube. Es ist für jeden die Frage, ob er dahin drängt und ob er daran glaubt, nicht wie an ein Jenseitiges, sondern an ein ganz Gegenwärtiges: an die Möglichkeit in uns Menschen, wirklich miteinander zu leben, miteinander zu reden, durch dieses Miteinander in die Wahrheit zu finden und erst auf diesem Wege eigentlich selbst zu werden."[127]

Wenn hier auf den Zusammenhang von "philosophischem Glauben" und "K o m m u n i k a t i o n s b e r e i t s c h a f t" hingewiesen wird, so kommt nur etwas klarer das zur Sprache, was andere Autoren mit der "Idee der Kommunikationsgemeinschaft" bzw. "Idee des kommunikativen Interaktionsgefüges" meinen. Es geht hier um die Gewichtung dessen, was G. IBERER zu Anfang "kommunikative Lebenshaltung", "philosophische Lebensführung" oder "philosophischen Glauben" nannte. Der dar-

127 Karl Jaspers, Der philosophische Glaube, München 1948 (1958), S. 159/160

gestellte Jasperssche Ansatz hebt sich dadurch positiv von den heute gängigen Ansätzen ab, daß er die unzulängliche W i r k l i c h k e i t und die befreiende M ö g l i c h k e i t dialektisch begreift und durch Vermeidung jeglichen Dogmatismusses die Chance zur "grenzenlosen Kommunikation" beläßt, - ja, durch Aufklärung einleitet. K. JASPERS nimmt die vieldimensionale Wirklichkeit des Menschen ernst, indem er differenziert auf die mannigfaltigen Unzulänglichkeiten im zwischenmenschlichen kommunikativen Umgang hinweist und diese Störungen in ihrer faktisch wirksamen Realität als schlechthin unvermeidbar stehen läßt, o h n e - und darin liegt die Größe dieser Sichtweise - ohne sich diesem unbefriedigenden Zustand zu beugen[128] und ihn als unüberwindbar zu zementieren. Indem JASPERS den Menschen auch unter dem "Prinzip der offenen Frage" sieht, diese Frage aber nicht zeitlos offen läßt, sondern partiell dadurch beantwortet, indem er darauf aufmerksam macht, daß die Menschen nicht nur so sind, wie man sie in ihrem durchschnittlichen kommunikativen Verhalten vorfindet, „ sondern sich selber immer noch Frage und Aufgabe" sind, transzendiert er den status quo und traut dem Menschen " g r e n z e n l o s e K o m m u n i k a t i o n s b e r e i t s c h a f t " und " g r e n z e n l o s e K o m m u n i k a t i o n " prinzipiell zu, die sich aus dem „ umgreifende(n) Wesenswille(n) des philosophischen Glaubens" ergeben.

Es gilt nun die M e r k m a l e und strukturellen G e s e t z m ä ß i g k e i t e n einer der heutigen wie der kommenden Zeit angemessenen "kommunikativen Grundhaltung", so wie sie sich in den pragmatischen Axiomen bei P. WATZLAWICK zeigen

[128] Vgl. hier S. 96

und von D. MACKE u.a. ausdifferenziert wurden[129], bei denen näher zu betrachten. Diese Merkmale und Regeln sind Richtmaße für eine E r z i e h u n g z u r K o m m u n i k a t i o n, als pädagogischer Vollzug im Sinne des angestrebten historischen Handels. Es ist das methodische Rahmenwerk der pädagogischen Kommunikation in der Klassengruppe.

Man kann gleich zu Anfang bemerken, daß die von P. WATZLAWICK u.a. aufgestellten pragmatischen Kommunikationsaxiome, die heute so bereitwillig vor allem von europäischen "Kommunikationswissenschaftlern" aufgenommen werden, keineswegs alle revolutionären Charakter haben. Die folgenden Ausführungen bei K. JASPERS (1932 (II)) werden einigen pragmatischen Axiomen den Schein des Neuen nehmen, wie andererseits diese Erkenntnisse sie zum Teil bekräftigen, verdeutlichen und vertiefen.

o) Seinsausdruck und kommunikativer Ausdruck

P. WATZLAWICK wies darauf hin, daß jegliches Verhalten in interpersonalen Beziehungen Mitteilungscharakter hat und kam zu der Aussage: „Man kann nicht nicht kommunizieren." Ferner machte er deutlich, daß jede Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt hat. Diesen beiden Aspekten wurde die digitale (Inhalt) und die analoge (Beziehung) Kommunikationsweise zugeordnet.

K. JASPERS befaßt sich in seiner Philosophie mit dem Wesen der Chiffren und kommt im Verlauf der Analyse von Symbolen auf die

[129] Vgl. hier Teil (B).

hier für uns bedeutsame Unterscheidung von "Seins-ausdruck" und "kommunikativem Ausdruck". Hier wird nicht nur auf das Vorhandensein von einem "Verhalten mit Mitteilungscharakter", von "analoger Kommunikation" oder von einem "Beziehungsaspekt" hingewiesen, sondern dieses Ausdrucksphänomen wird differenziert und näher erklärt. Beide Ausdrucksarten, der "Seinsausdruck" und der "kommunikative Ausdruck" werden auch hier in der Mimik, Gestik, im Gesamtverhalten des Menschen offenbar, wobei allerdings der Begriff "Seinsausdruck" weiter gefaßt ist und nicht zwingend auf den personalen Bereich beschränkt bleibt.

„Das gesamte Dasein ist durchdrungen von möglicher Symbolik: Mir kommt nichts vor und begegnet niemand, ohne Ausdruck sein zu können. Dieser Ausdruck ist entweder ein stummes Bestehen als ein Seinsausdruck, der, wenn ich frage, ohne Antwort bleibt; oder er ist kommunikativer Ausdruck, der mich anspricht und, wenn befragt, Rede steht und Antwort gibt. Der Seinsausdruck ist universal, der kommunikative Ausdruck ist beschränkt auf Personen."[130]

Der so abgehobene "Seinsausdruck" wird im folgenden verdeutlicht: „Seinsausdruck nehme ich wahr in der Physiognomik und unwillkürlichen Mimik des Menschen. Das Wahrgenommene und der Wahrnehmende bleiben ohne Gegenseitigkeit im Austausch des Sprechens. Es ist ein nur unbewußter Ausdruck eigenen Wesens ohne Willen zum Mitteilen oder Verschlossenbleiben ...

Was so wahrnehmbar ist, kann ausgesprochen werden in Fest-

130 Karl Jaspers, Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 142

stellungen über Charakter, Stimmung, innere Haltung, Temperament eines Menschen."[131]

K. JASPERS weist auf eine Besonderheit im Prozeß des A u s d r u c k s v e r s t e h e n s hin, die in der zur Zeit stattfindenden Diskussion über "analoge Kommunikation" weithin unbeachtet bleibt. Auch die behavioristisch verpflichteten Soziologen und Psychologen stimmen mit JASPERS noch darin überein, daß sich der nach außen hin wahrnehmbare "Ausdruck" als etwas E m p i r i s c h e s zeigt. Aber der Jaspersche Hinweis, daß das so empirisch Wahrnehmbare keineswegs für alle Wahrnehmenden identisch ist, daß es davon abhängig ist, w i e der Wahrnehmende und mit welchem e i g e n e n A u s d r u c k er dem Anderen entgegentritt, hat bis jetzt ungenügende Beachtung gefunden. Das, was sich auf der Ebene der "digitalen Kommunikation" an späterer Stelle im Zusammenhang mit dem Problemkomplex "A n t i z i p a t i o n" wiederholt[132], zeigt sich hier im a n a l o g e n Bereich bei JASPERS so: „Das Wahrnehmen des Ausdrucks ist nicht nur ein Wahrnehmen von seiten des Bewußtseins überhaupt, sondern ein S e h e n d e r F r e i h e i t d u r c h F r e i h e i t. Denn was hier sichtbar ist, ist abhängig von eigenem Wesen, ist im Ausgesagtsein immer noch Möglichkeit ..."[133]

Auf diesen Aspekt frühzeitig aufmerksam gemacht zu haben, ist das Verdienst der Existenzphilosophie, denn ein Verzicht auf

131 Karl Jaspers, Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 142

132 Vgl. hier S. 221 f.

133 Karl Jaspers, Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 142/143

diesen Aspekt, so wie er sich in reflexologischen, behavioristischen, empiristischen und positivistischen Ansätzen darstellt, stellt gleichzeitig einen Verzicht auf methodische Sauberkeit und möglichen Gewinn an kommunikativer Wahrheit dar.

K. JASPERS erläutert die zweite Ausdrucksform: „Der k o m m u n i k a t i v e A u s d r u c k will im Unterschied vom bloßen Seinsausdruck mitteilen. Er allein ist Sprache im eigentlichen Sinne, von dem her aller andere Ausdruck nur gleichnisweise Sprache genannt werden kann. In ihm ist ein gemeinter Sinn als übertragbarer Inhalt, aus ihm kommt Anruf und Forderung, Frage und Antwort."[134]

Dieser "kommunikative Ausdruck" bei JASPERS ist noch nicht verbalisierte (oder digitalisierte, geronnene) Sprache, keine "zweite Sprache" (PAWLOW), sondern die primäre, ursprüngliche Sprache - "Quelle unmittelbarer Symbolik". Diese wird in der folgenden Aussage mit dem "Seinsausdruck" im Zusammenhang gesehen. „Der k o m m u n i k a t i v e A u s d r u c k ist der umfassende, insofern durch ihn auch aller andere Ausdruck erst in mitteilbare Sprache umgesetzt wird. Der S e i n s - a u s d r u c k aber ist der umfassende, insofern der kommunikative nur eine Enklave im Dasein und selbst jeweils als das Ganze seines Daseins noch einmal wieder Ausdruck eines Seins wird, für das es dann unbewußt Symbol ist. Kommunikativer Ausdruck ist die helle Verstehbarkeit, die ihrerseits Ausdruck einer Unverstehbarkeit des Seins bleibt, wenn sie eigentlich

134 Karl Jaspers, Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/ Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 144

ist und nicht losgelöst in die leere Klarheit zergeht."[135]

Diese Aussagen haben praktische Konsequenzen. Zum einen wird deutlich, daß man es bei der wissenschaftlichen Analyse kommunikativer Situationen in der Mehrzahl der Fälle mit dem "Seinsausdruck" zu tun hat, also nicht immer den "Ausdruck heller Verstehbarkeit" als Untersuchungsgegenstand vorfindet; zum zweiten sind dieser Verstehbarkeit Grenzen gesetzt, wenn sie das "Eigentliche" treffen soll. Es ist somit nicht zufällig, sondern wesensbedingt, daß auch heute in der Erforschung a n a l o g e r Kommunikation[136] immer noch kein nennenswerter Erkenntnisfortschritt zu verzeichnen ist.

p) Die Diskussion

Wie sich an mehreren Stellen zuvor bereits ankündigte, wird sich die "pädagogische Kommunikation", die hier im Mittelpunkt der Betrachtung steht, hauptsächlich auf einer der vier möglichen Seinsebenen bei K. JASPERS vollziehen - auf der des " G e i s t e s ". Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß auch die Kommunikationen in den anderen Seinsebenen ihre pädagogische Dimension haben. Kommunikationen auf der Ebene des "Daseins" und des "Bewußtseins überhaupt" sind als Vorstufen einer in ihrer Möglichkeit noch nicht voll entfalteten Kommunikation zu sehen; während die letzte Entfaltungsmöglichkeit auf e x i s t e n t i e l l e r Ebene der edukativen Klassengruppe im Regelfall versagt bleibt. Das heißt natürlich

135 Karl Jaspers, Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 144

136 Vgl. hier S. 68 f.

nicht, daß im Vorschul- und Primarbereich, unter Anrechnung des Lebensalters der Kinder, die pädagogischen Möglichkeiten auf den Kommunikationsstufen des "Daseins" und "Bewußtseins überhaupt" nicht voll ausgeschöpft würden oder werden sollten.

"Bewußtsein überhaupt" wird in und ab der Sekundarstufe vorausgesetzt, kommunikative Kompetenz ist erforderlich, von "Ideen" weiß man sich getragen und geleitet. Die "pädagogische Idee", hier als "Idee der Kommunikationsgemeinschaft" und deren Emanzipation, zeigt sich materialiter als das "kommunikative Interaktionsgefüge".

Auf der Ebene des "Geistes" ist für die propädeutische (Sekundarstufe II) und wissenschaftliche (Universität) Verständigung nach K. JASPERS die "D i s k u s s i o n" in all ihren Varianten das angemessene Mittel der Kommunikation[137]. Die beiden folgenden Passagen bei JASPERS sollen ausführlich wiedergegeben werden, weil sie eine solche Fülle an Informationen enthalten, daß eine Kürzung immer ein Verlust bedeuten würde.

„Die t h e o r e t i s c h e D i s k u s s i o n will eine zwingende Gewißheit ganz unpersönlich zur Einsicht bringen. In ihr wird geprüft und gesichert. Die existentielle Berührung beschränkt sich auf das Vertrauen, das Menschen ineinander setzen, welche die Selbstdisziplin reiner Sachlichkeit üben, und auf die Gemeinschaft von Ideen, aus denen heraus die untersuchten Probleme Sinn und Wert haben.

Die Diskussion ist daher ein M i t t e l e i g e n t l i c h e r K o m m u n i k a t i o n, noch nicht ihre Erfül-

137 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 96; 2. Aufl. S. 127 f.

lung. Mögliche Existenz tritt in Diskussion, um über den Sinn eigenen Glaubens und Wollens klar zu werden. Die Diskutierenden wissen beide noch nicht, was sie eigentlich meinen; in ihrer Diskussion suchen sie auf jene Ursprünge zu kommen, in denen sie einig oder nicht einig sind, und die in Gestalt ausgesprochener Prinzipien durch die Diskussion erst Deutlichkeit erhalten sollen. Doch Prinzipien sind ihnen sogleich relativ; keines ist an sich absolut, sondern als rationales ein nur vorläufiges Ende."[138]

Der aufmerksame Hermeneutiker wird in diesem Zitat unschwer die folgenden, inhaltlich bereits dargestellten Prinzipien wiederfinden (chronologisch):

Logik, Transparenz, Vertrauen, Selbstdisziplin der Sachlichkeit, Definition der Interpunktion, Äquifinalität, Offenheit, Bereitschaft zur Standpunktsverschieblichkeit.

An anderer Stelle weist K. JASPERS auf den Zusammenhang von Kommunikation und E r k e n n e n hin und verrät auch etwas über einen sinnvollen Kommunikations s t i l : „Daß das Erkennen an Kommunikation gebunden ist, zeigt wiederum den Kampfcharakter. Mitteilen, Hören, Fragen und Antworten, Überzeugen, die Diskussion, in der vermöge des Kampfes das Wahre zur Klarheit kommt, sind die Gestalten, in denen Erkenntnis wächst.

Jede entschiedene Behauptung wirkt schon wie ein Angriff. Will ich diesen Charakter vermeiden, so darf ich nicht behaupten, sondern nur fragen, hypothetisch versuchen, als Möglich-

138 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 100

keit darbieten. Jeder Gedanke in seiner Bestimmtheit ist schon polemisch."[139]

Das zweite Zitat wird einige weitere Prinzipien und Strukturmerkmale nennen, sowie zugleich noch einmal die Grenze zwischen der "Diskussion" auf der Ebene des "Geistes" und dem "Gespräch" auf der Ebene der "Existenz" aufleuchten lassen.

„In der Diskussion als geistiger Kommunikation gibt es keine letzten Prinzipien und keinen bis zum Sieg festgehaltenen Standpunkt. Was man selbst und was der andere als Prinzip voraussetzt, will erst gesucht werden. Man will klar werden über das, was man eigentlich meint. Und jedes gefundene Prinzip ist Ausgangspunkt neuer Bewegung, wenn nicht das Letzte eine Frage bleibt. Man zeigt sich gegenseitig die Voraussetzungen, die man implizite machte und arbeitet in der Diskussion an einer gemeinsamen, klarer werdenden Anschauung. Es gibt kein Ende. Es gibt keinen Sieg. Jeder, der in die Lage kommt, recht zu behalten, bekommt gerade dadurch Mißtrauen gegen sich. Jedes Ergebnis ist nur Stufe.
Echte Diskussion, die keine Grenze kennt, gibt es nur zu zweien unter vier Augen. Schon der Dritte stört, verwandelt leicht die Diskussion in Disputation, weckt die Machtinstinkte. Aber wir diskutieren trotzdem mit Vorteil auch in größerem Kreise. Hier wird vorbereitet, was im Gespräch zu zweien vollendet wird, hier werden Stellungen dargelegt, Standpunkte entwickelt, es werden Ausführungen der Einzelnen aneinandergereiht, nicht scharfe Diskussion versucht, die nur in schnellem Wechselgespräch gedeiht; es wird kein Ergebnis ge-

[139] Karl Jaspers, Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958), S. 315

sucht. Daher gibt es auch spezifische Regeln für die Diskussion unter mehreren: man soll nicht wiederholen, was man gesagt hat, nicht durch solche Wiederholungen sein ‚Recht haben' betonen, nicht das letzte Wort haben wollen, sondern sich begnügen, seine Sache gesagt zu haben, und nun alle anderen hören."[140]

Hier werden die anderen konstitutiven Prinzipien einer als positiv zu bestimmenden Kommunikation genannt:

Offenlegung der Voraussetzungen und Interessen, Unabschließbarkeit, Redundanz, Wechselseitigkeit und Symmetrie.

K. JASPERS erreicht eine Vollständigkeit in der Analyse des Phänomens "Kommunikation", daß auch heute, über vierzig Jahre später, die Kommunikationswissenschaftler im pädagogischen Raum, gemäß dem Stand der Forschung, in der Substanz nichts grundlegend Neues aussagen können.

Das soll an den zwei Prinzipien, dem der "Antizipation" und dem der "Symmetrie" etwas ausführlicher verdeutlicht werden.

q) Antizipation

Der Begriff "A n t i z i p a t i o n" ist schon früher zur Sprache gekommen[141] und erschien dort sehr problematisch. Die folgenden Ausführungen bei K. JASPERS erscheinen geeignet, Antizipation im Feld der Kommunikation legitim zu begründen. „Der Hörende greift im e n t g e g e n k o m m e n d e n V e r s t e h e n schon voraus, nicht mit dem bloßen

140 Karl Jaspers/Kurt Rossmann, Die Idee der Universität, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1961, S. 90/91

141 Vgl. hier S. 13 f.

Intellekt, sondern weil seine substantiellen Antriebe getroffen sind, von denen aus er sogleich nur das Wesentliche erfaßt. Was die umständlichste Gedankenentwicklung nicht erreichen könnte, gewinnt seine Helle im Augenblick."[142] Und an anderer Stelle etwas ausführlicher: „Nichts, was als relevant gefühlt wird, darf in der Kommunikation unbeantwortet bleiben. Existierend nehme ich die gehörte Wendung in ihrer Nuance ernst und reagiere auf sie, sei es, daß der Andere bewußt, wenn auch indirekt fragt und Antwort will, sei es, daß er eigentlich instinktiv verschweigen wollte und gar keine Antwort suchte, aber nun hören muß. Was ich selbst sage, ist als Fragen gemeint; ich will Antwort hören, niemals aber bloß einreden oder aufzwingen. Grenzenlose Rede und Antwort zu stehen gehört zur echten Kommunikation."[143]

Antizipieren durch "entgegenkommendes Verstehen" meint nicht eine automatisch ins Kalkül zu ziehende Vorausberechnung der Antwort des Anderen, deren mögliche Variationsbreite durch ein "alternatives Reizmuster" bestimmt ist. Antizipieren ist "entgegenkommendes Verstehen", u n a b h ä n g i g von der möglichen Antwort und prinzipiell ohne Eingrenzung oder Suggestion des kommunikativen Beitrages des Anderen. Mit einer festumrissenen Erwartung an den Anderen würde man theoretisch wie faktisch (durch die Wirkung analoger Kommunikation) den verbalen Handlungsspielraum seines Kommunikationspartners einengen und diesen mehr oder weniger auf bestimmte "Reaktionen" fixieren.

142 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 101

143 A.a.O., S. 66

r) Symmetrie

K. JASPERS nimmt auch ausführlich zu den Prinzipien "Wechselseitigkeit" und "Symmetrie" Stellung. „Diskussion ist nur in Wechselrede; weder im einseitigen Einreden auf den Anderen, das keine Antwort mehr versteht, diese vielmehr nur als Reiz zum weiteren Sprechen hört, noch im Nichtantworten. Wer zu Monologen im einseitigen Überschütten des Anderen neigt, pflegt auch unwahr zu schweigen. Die Sprache wird erst in der Bewegung zwischen zuhörendem Verstehen und antwortendem Denken schöpferisch. Jede Gebundenheit an einen Plan in der Wechselrede schränkt die Bereitschaft zum Hören ein; überläßt man sich aber dem zufälligen Einfall, so gerät man in ein Chaos, das den Gang einer Wechselrede zerstört. Daher ist ein spezifisches kommunikatives Gewissen als Beherrschung des sich nur aufdrängenden Auszusprechenden und in dem selbstdisziplinierten Suchen von Kürze und Prägnanz. Bei gegenseitigem Bemühen um diese Wesentlichkeit des Mitteilens erwachsen wirkliche Folgen des Sprechens, in dem der Eine die Klarheit des Anderen, weil er sie aufgreift, erhöht. Es ist eine einzigartige Befriedigung in dem Hin und Her kommunikativen Diskutierens."[144]

Karl JASPERS spricht eine klare Sprache, deshalb brauchen seine Ausführungen nach all dem zuvor Gesagten nicht mehr interpretiert zu werden.

144 Karl Jaspers, Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956), S. 101

s) Die Relativität der unterschiedenen Kommunikationsbegriffe und ihre Notwendigkeit im Zusammenhang

Worin besteht die L e i s t u n g des Beitrages von K. JASPERS zum Thema "Kommunikation", und worin sind die G r e n z e n zu sehen?

Es gibt keine Grenzen in der Jaspersschen Betrachtung der Kommunikation; nur eine Einschränkung. K. JASPERS verfolgt die Kommunikation von der Stufe des "naiven fraglosen Daseins" des Menschen bis hin zur höchsten Ausformung seiner Existenz in grenzenloser Kommunikation. Die Einschränkung besteht darin, daß "Mitteilung" bei ihm persönliche Mitteilung ist, Kommunikation von Mensch zu Mensch(en) wie innerhalb des Menschen.

Diese aspekthafte Selbstbeschränkung in der Betrachtung bedeutet aber keine Negation der anderen möglichen (technischen u.a.) Erscheinungsweisen von Kommunikation.
K. JASPERS untersucht das Phänomen "Kommunikation" unter dem Aspekt der " E x i s t e n z e r h e l l u n g ". Da Lehrer und Schüler Existierende sind, und für b e i d e eigentlicher Gewinn in der Existenzerhellung besteht, ist die personale Sichtweise von besonderer Bedeutung. Ziel der " p ä d a g o g i s c h e n K o m m u n i k a t i o n " ist es, schrittweise von dem "Ichbewußtsein" über das "Bewußtsein überhaupt" zu der Ebene des "Geistes" zu gelangen, um hier die Grundlagen für die "Selbstwerdung" und mögliche Existenz zu schaffen. Dieser letzte Schritt zur "existentiellen Kommunikation" ist innerhalb der Klassengruppe nicht mehr vollziehbar; steht auch nicht mehr unter dem Leitmotiv

pädagogischer Intention. Er ist Begegnung, Geschenk, Gewinn zweier Menschen, sei es in der Schule oder außerhalb. Einen klar abgrenzbaren Kommunikationsbegriff gibt es bei JASPERS nicht, denn die Weisen des Kommunizierens wandeln sich in der Abfolge der "Seinsstufen", im Fortgang des Erziehungsprozesses, im schulischen Werdegang bis hin zur Universität, zum erwachsenen Menschen. Die Jaspersche Kennzeichnung von Kommunikation ist in ihrer "Grenzenlosigkeit" in personaler Sicht dazu angetan, den im vorigen Abschnitt dargestellten "weiteren" Kommunikationsbegriff für das Selbstwerden des je einzelnen Ich zu öffnen, die Möglichkeit zum Ergreifen der Existenz nicht nur grundsätzlich zu belassen, sondern so weit wie möglich zu fördern und zu erhöhen. Das Jaspersche Verständnis von "Kommunikation" nimmt dem "weiteren" Kommunikationsbegriff die Begrenztheit, läßt tiefere Wahrheitssuche und Eigentlichwerden zu.

Das, was der "engere" Kommunikationsbegriff umschreibt[145], bleibt in dieser Sichtweise nicht ausgeschlossen. Umfassende Information ist eine Basiskomponente für gehaltvolle Kommunikation. Hier hat die "programmierte Instruktion" ihr sinn- und wertvolles Anwendungsfeld. Grundlagenwissen (zum Beispiel allgemeine Gesetzmäßigkeiten u.a.) ist konstitutiv für die Entfaltung des Bewußtseins überhaupt sowie Spezialwissen (erweiterte, auf Ideen bezogene Kenntnisse)

[145] Vgl. hier S. 153 f.

für die Argumentation auf der Ebene des "Geistes". Hier sind alle technischen Kommunikationssysteme zu begrüßen, die Lernprozesse rationalisieren, ökonomischer und effektiver gestalten. Technik und Geist arbeiten Hand in Hand, kooperieren; Geist für die Technik und in der Technik, Technik zur Vorbereitung und Unterstützung für geistige Kommunikation. Hier ist kein begründbarer Widerspruch, kein Antagonismus von Technik und Geist. Beide leben voneinander, sind aufeinander angewiesen. Sie haben ihr Eigenrecht, ihre eigenen Gesetzmäßigkeiten und ihren je spezifischen funktionalen Stellenwert. Diese Standorte müssen beibehalten und respektiert werden; Merkmale, Funktionen und Zuständigkeiten dürfen nicht vermischt werden.

Es zeigt sich erneut, daß das Phänomen "Kommunikation" im pädagogischen Raum nicht auf einen Begriff, allenfalls auf Begriffe gebracht werden kann. Man kann, wie zuvor dargestellt, eine e n g e r e , eine w e i t e r e und eine g r e n z e n l o s e Kommunikation unterscheiden. Daß sich die einzelnen kommunikativen "Ebenen" gegenseitig durchdringen, wurde bei K. JASPERS klar zum Ausdruck gebracht. Somit ist jegliche Festlegung auf eine Begrifflichkeit verfälschend und einengend zugleich. Die Verwendung unterscheidbarer Kommunikationsbegriffe kann nur durch die vereinfachende Wirkung im Sprachgebrauch und als Beitrag zur besseren Verständlichkeit gerechtfertigt werden. Es muß aber das Bewußtsein wach gehalten werden, daß K o m m u n i k a t i o n a l s s o l c h e e i n G a n -

z e s ist; nur die Weisen ihrer Erscheinung und ihres Vollzuges sind idealtypisch isoliert denkbar und darstellbar.

(Unstetige Formen der Erziehung)

Wenn dieses Hauptkapitel mit "D i e s s e i t s und j e n s e i t s der Grenzen einer Kommunikativen Pädagogik" überschrieben ist, dann soll, wie auch schon im Vorwort angedeutet, darauf aufmerksam gemacht werden, daß mit keinem der vorhandenen Entwürfe einer "Kommunikativen Pädagogik" alle in der Praxis vorkommenden Erziehungsprobleme befriedigend gelöst werden können. Daß sich jedwede Erziehung immer als (äußeres und/oder inneres) k o m m u n i k a t i v e s Handeln darstellt, ist unumstritten.

Die Darstellung des "u m f a s s e n d e n Kommunikationsbegriffes", soweit die Kommunikation die "Ebene" des "Geistes" transzendierte und in den Bereich der "E x i s t e n z" vorstieß, bewegte sich bereits j e n s e i t s der Grenzen aller zur Zeit konzipierten "Kommunikativen Pädagogiken".

Aber diese Beschreibung war noch mehr allgemein in einen grundlegenden Auslegungszusammenhang innerhalb der Philosophie von Karl JASPERS eingebettet; wenngleich nicht ohne ständigen pädagogischen Bezug. „Wenn Jaspers den appellierenden Charakter seines Philosophierens in einem hohen Grade betont, so ist der Appell an die im Menschen zu entzündende Existenz sicher eine ungemein erzieherische Angelegen-

heit, so daß man schon von diesem Begriff her eine ganz eigne, eben spezifisch existentielle Form der Pädagogik aufbauen könnte."[146]

Nun gibt es im Rahmen "existentieller Kommunikation" eine große Zahl konkreter pädagogischer Phänomene, deren Bezeichnungen in der erziehungswissenschaftlichen Terminologie eine mehr oder weniger lange Tradition haben. Ich denke an solche Vorgänge im pädagogischen Feld wie: die Ermahnung, den Appell, die Erweckung, die Ermutigung, die Strafe, die Krise, die Beratung, die Begegnung, die Predigt, das Vertrauen und das Aufmerksammachen auf das Religiöse (der Katalog läßt sich erweitern).

Wenn in diesem Abschnitt versucht wird, einen "a s y m m e t r i s c h e n Kommunikationsbegriff" zu umreißen, so heißt das nicht, daß damit ein eigenständiger Kommunikationsbegriff gemeint ist, der neben dem "umfassenden Kommunikationsbegriff" bestünde, sondern der erste Begriff ist Teil des zweiten. Die u n s t e t i g e n Abläufe und Formen im Vollzug menschlichen Lebens sind Ausdruck und Teil der menschlichen Existenz. „ In der existentiellen Ebene, so heißt die Behauptung, gibt es grundsätzlich keine Stetigkeit der Lebensvorgänge und darum auch kein Bewahren des einmal Erreichten über den Augenblick hinaus und noch weniger darum einen stetigen Fortschritt, sondern immer nur den einzelnen Aufschwung, der sich aus der gesammelten Kraft

146 Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965), S. 20

im Augenblick vollzieht, und danach wieder den Absturz in einen Zustand uneigentlichen Dahinlebens, aus dem sich im späteren Augenblick gegebenenfalls ein neuer Aufschwung erheben kann."[147]

Wenn also der "asymmetrische Kommunikationsbegriff" erst im Anschluß an den "umfassenden Kommunikationsbegriff" dargestellt wird, obwohl er doch von dem letzteren umgriffen wird, so nur deshalb, weil erst einmal der "umfassende Kommunikationsbegriff" beschrieben werden mußte, um vor diesem Hintergrund ausgewählte Einzelprobleme pädagogischen Handelns deutlich werden lassen zu können.

K.H. SCHÄFER bemüht sich bei der Analyse von kommunikativen Interaktionsformen um eine differenzierte Sichtweise[148], indem er "komplementäre" und "symmetrische" Kommunikationsweisen unter "quantitativem" und "qualitativem" Aspekt betrachtet[149].

Wenn hier von einem "asymmetrischen Kommunikationsbegriff" gesprochen wird, so ist damit formal gesehen der "komplementäre Kommunikationsbegriff" bei K.H. SCHÄFER gemeint. Diese Übereinstimmung besteht aber nur zum Teil in bezug auf den q u a n t i t a t i v e n Aspekt. Das heißt, daß in

147 Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965), S. 15

148 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 147 f.; 2. Aufl. S. 194 f.

149 Vgl. hier S. 76 f.

beiden Fällen das faktische Kontingent kommunikativer Handlungen bei den beteiligten Personen sehr unterschiedlich ist. Was sich bei SCHÄFER innerhalb der Kommunikation in der "Gruppe" als n e g a t i v e Erscheinung darstellt, zeigt sich hier p o s i t i v (z.B. bei der Begegnung, Ermutigung, Ermahnung usw.) als konstitutiver Wesenszug der Phänomenologie genannter pädagogischer Vollzüge.

Wenn hier nur eine teilweise Übereinstimmung mit der "quantitativen" Sichtweise bei SCHÄFER zugestanden wird, so ist damit gemeint, daß die Sichtweise ein Stück pädagogischer Wirklichkeit unterschlagen würde, die in jedweder Präsenz "komplementärer" Strukturen in der G r u p p e bereits eine Entartung sieht. Eine „ pädagogische Idee", die die „ Emanzipation des kommunikativen Interaktionsgefüges"[150] dergestalt im Blick hat, daß etwa für den Appell, die Erweckung, die Beratung als erzieherische Vollzüge i n d e r G r u p p e kein Platz mehr ist, weil diese "Idee" unter dem Zielzwang der „ Regression komplementärer Interaktionen" steht, verkürzt die pädagogische Theorie und beeinflußt damit unheilvoll mögliche pädagogische Praxis. Eine wirksame und praxisgerechte Theorie der Erziehungswissenschaft muß Raum für die Annahme haben, daß die durchschnittlich vorherrschenden, auf Symmetrie hin zielenden Kommunikationsweisen in der Gruppe auch zeitweise eine an-

150 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 162; 2. Aufl. S. 216

dere, eine gewollt "komplementäre" Struktur annehmen können, die u n s t e t i g e pädagogische Einwirkungen auf u n s t e t i g e existentielle Vollzüge zuläßt und allererst möglich macht. Solche möglichen pädagogischen Maßnahmen wie: das Lob, den Ansporn, den Tadel, die Anerkennung usw. findet man in den Entwürfen einer "Kommunikativen Pädagogik" nicht einmal andeutungsweise!

Soweit der "quantitative" Aspekt "komplementärer" Interaktionen. Daß es sich bei den "komplementären" Kommunikationsweisen, auf die hier aufmerksam gemacht werden soll, nicht um „ autoritäre Forderungen, die den Freiheitsspielraum der übrigen Mitglieder der Klassengruppe begrenzen"[151], handelt, ist sicher ohne Zweifel, wenn man die Intention der oben angeführten pädagogischen Handlungen in ihrem Sinn begreift und ernst nimmt.

Bei der sich anschließenden Betrachtung des " q u a l i t a t i v e n " Aspektes kommunikativer Interaktionsweisen wird sich zeigen, daß die Kennzeichnung bei SCHÄFER für unsere Zwecke nicht ausreicht und weiter differenziert werden muß.

Wenn es heißt: „ Die Art und Weise, wie am Kommunikationsprozeß Beteiligte miteinander umgehen, drückt unter anderem aus, ob sie sich als ‚gleichberechtigt' oder als ‚ungleichberechtigt' betrachten ..."[152], so ist das nicht immer so

151 Vgl. Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 147; 2. Aufl. S. 194

152 A.a.O.

eindeutig, wie in dem von SCHÄFER genannten Zusammenhang. Die Art und Weise des intersubjektiven Umganges sagt erst dann verläßlich etwas über die gegenseitige Anerkennung oder Nichtanerkennung der Beteiligten aus, wenn diese Beobachtung mit der Berücksichtigung des s i t u a t i v e n und i n t e n t i o n a l e n K o n t e x t e s zusammenfällt. Der Gefahr einer einseitigen Sichtweise ist man dann erlegen, wenn es etwas weiter heißt: „ Q u a l i t a t i v e s y m m e t r i s c h e I n t e r a k t i o n s f o r m e n erkennen an, daß alle Kommunikationspartner - und nur hier ist der Ausdruck Kommunikations p a r t n e r in vollem Sinne angebracht - ‚gleichberechtigt' sind und ihnen die gleiche ‚Würde' zusteht."[153]

Bemerkenswert und gefährlich zugleich ist der so aufgestellte Zusammenhang zwischen "Symmetrie" und " W ü r d e " des Menschen, wie auch das einen Ausschließlichkeitscharakter signalisierende Wörtchen „ nur ...", im Zusammenhang mit "Symmetrie" und " P a r t n e r " .

Wer wollte bestreiten, daß in den "komplementären", "asymmetrischen", "unstetigen" Weisen pädagogischer Kommunikation, z.B. bei der "Ermutigung"[154] oder bei der "Erweckung", nicht der W ü r d e des Kommunikations p a r t n e r s in vollem Maße Rechnung getragen würde? Zeigt sich nicht gerade darin die Achtung wie Herausforderung der "Würde" des anderen, wenn man, vielleicht im Zustand einer Krise, das Selbstbewußt-

153 Karl-Hermann Schäfer/Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S. 148; 2. Aufl. S. 194

154 Vgl. Don Dinkmeyer/Rudolf Dreikurs, Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 1970.

sein des Anderen stärkt oder ihn zum Eigentlichwerden, zu seinem Selbst erweckt? Solche Phänomene wie: Vertrauen, Wagnis und Scheitern, Versuch und Risiko, Wertschätzung, Ansporn, Lob und Tadel können aber nur wirklich und wirksam werden, wenn die sich dann als hemmend erweisende symmetrische Struktur des kommunikativen Interaktionsgefüges durchbrochen wird, damit die gezielte Einwirkung e i n e s Mitgliedes (es muß keineswegs immer der Lehrer sein!) auf ein anderes Mitglied (oder andere Mitglieder) der Kommunikationsgemeinschaft möglich wird. Auch in solchen Augenblicken einer machtvollen (aber nicht übermächtigen) Einwirkung eines Menschen auf den (oder die) anderen, stehen beide in bezug auf ihre "Würde" auf g l e i c h e r Stufe, in bezug auf ihre momentane existentielle Befindlichkeit auf v e r s c h i e d e n e n Stufen. Vor diesem Hintergrund gesehen, geht die unleidliche Diskussion um "herrschaftsfreie Kommunikation" an der pädagogischen Wirklichkeit vorbei, da es hier gar nicht um "Herrschaft" geht, wie im Bereich der Politik, aus dem der Begriff unüberlegt entlehnt und ohne vorhergehende pädagogische Besinnung in die erziehungswissenschaftliche Diskussion übernommen wurde.

Es zeigte sich bereits an mehreren Stellen, daß mit einigen der hier zur Sprache gebrachten "asymmetrischen" Kommunikationsweisen, die sich konkret als "unstetige Formen der Erziehung"[155] darstellen, die pädagogische Situation der Klas-

[155] Siehe Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965).

sengruppe verlassen wurde. Die menschliche "Begegnung" vollzieht sich stets zwischen zwei Individuen, und mit der "Krise" oder dem "Wagnis" stößt man in die Dimension des "Einzelnen" vor.

Aber es gibt nicht nur die skizzierten "unstetigen Formen der Erziehung", die aus dem strukturellen Raster einer modellhaften "Kommunikativen Pädagogik" herausfallen, sondern in der pädagogischen Theorie werden noch andere Kommunikationsweisen mit pädagogischer Dimension beschrieben, die sich auf Gruppen wie auf den einzelnen richten. So untersuchte Klara STOEVESANDT „Die pädagogische Bedeutung der evangelischen Gemeindepredigt"[156] und Walter REST die „Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren, dargestellt am Leben und Werk Sören Kierkegaards"[157]; wie Helmut SCHAAL „Das ‚Aufmerksammachen auf das Religiöse' als pädagogische Kategorie" bestimmte[158].

Es geht hier nicht darum, die skizzierten "asymmetrischen" (d.h. e i n s e i t i g i n t e n t i o n a l e n) Weisen pädagogischer Kommunikation näher zu untersuchen; das haben O.F. BOLLNOW und andere Autoren bereits intensiv und ausführlich getan. Es geht im Rahmen einer Arbeit, die sich zum Ziele steckt, „Möglichkeiten und Grenzen einer Kommunikativen Pädagogik" herauszufinden, darum, auf die Gefahr hinzuweisen, daß bei dem Fortgang eindimensionaler (d.h. gruppenbetonter) Theoriediskussion in der Erzie-

156 Klara Stoevesandt, Die pädagogische Bedeutung der evangelischen Gemeindepredigt, Diss. Mainz 1952

157 Walter Rest, Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren, dargestellt am Leben und Werk Sören Kierkegaards, Diss. Emsdetten 1937

158 Helmut Schaal, Erziehung bei Kierkegaard. Das „Aufmerksammachen auf das Religiöse" als pädagogische Kategorie, Heidelberg 1958

hungswissenschaft das weite Spektrum pädagogischer Prozesse auf m o d e l l a-d ä q u a t e - möglichst "symmetrische" - kommunikative Handlungen zusammenschrumpft und einfriert. Behält man nicht ständig den "umfassenden Kommunikationsbegriff" im Blick und läßt die darin verborgenen Möglichkeiten prinzipiell bestehen (auch wenn sie, in kommunikative Handlung umgesetzt, in der pädagogischen Praxis oft "nur" Ausnahmecharakter haben), so fällt man einem eingeschränkten Kommunikationsbegriff anheim. Wenn es um die Vermittlung einer den Menschen b e t r e f f e n d e n Wahrheit geht, spielen quantitative wie statusbezogene Momente ohnehin keine Rolle. Kein ernsthafter Mensch wird nach der Lektüre einiger Biographien oder Autobiographien - oder auch nach aufrichtig vollzogener Selbstbetrachtung - die eminente erzieherische Wirkung von "Begegnungen" zweier Menschen, die richtungsweisende Folgen für das ganze Leben hatten, leugnen oder wegdiskutieren wollen, nur weil sie zeitlich einen verschwindenden Bruchteil der doch "üblicherweise vorherrschenden" (pädagogischen) Kommunikation ausmachten.

„ Die überlieferte (‚klassische') Pädagogik war eine solche der stetigen Vorgänge. Wir nennen sie abkürzend eine Stetigkeitspädagogik."[159] Diese "Stetigkeitspädagogik", unter Betonung des gruppendynamischen Moments weiterzuentwickeln, bemühen sich die Entwürfe von "Kommunikativen Pädagogiken und Didaktiken". Hiervon die " u n s t e t i g e n " pädagogisch relevanten Prozesse abzuheben, war der Sinn dieses Abschnittes.

[159] Otto Friedrich Bollnow, Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart [3]1959 (1965), S. 19

Ergebnis

Es ging in dieser Untersuchung, wie im Vorwort angekündigt, darum, den Entwurf einer "Kommunikativen Pädagogik" in seiner als sinnvoll zu begreifenden Tragweite auszuloten. Es wurden die Möglichkeiten und Grenzen dieses "neuen" pädagogischen Entwurfes herausgearbeitet, um danach, darauf aufmerksam zu machen, welche Weisen erzieherischen Handelns jenseits der deutlich gewordenen Grenzen sinnvoll sind.

Dabei war es unumgänglich, scharf zwischen dem M o d e l l einer "Kommunikativen Pädagogik" und dem P h ä n o m e n "Kommunikation" zu unterscheiden. Wurde in Teil (A) und (B) vornehmlich das M o d e l l einer "Kommunikativen Erziehungswissenschaft" analysiert, so befaßte sich Teil (C) mit der rückhaltlosen Betrachtung des P h ä n o m e n s "Kommunikation".

Dabei wurde zweierlei deutlich: Das M o d e l l einer "Kommunikativen Pädagogik und Didaktik" basiert auf dem Faktum, daß sich zwischenmenschlicher Umgang jedweder Art (und damit auch "funktionale" wie intentionale Erziehung) im Medium "Kommunikation" vollzieht bzw. von "Kommunikation" ermöglicht, begleitet oder unterstützt wird.

Das heißt, das Phänomen "Kommunikation" ist nicht nur schon lange bekannt, es ist als solches so alt wie die Menschheit überhaupt (übersteigt man den h u m a n e n Kommunikationsbegriff, so müßte man das Phänomen "Kommunikation" sogar in die präphylogenetische Zeit datieren). Das Phänomen

"Kommunikation" ist aber nicht nur faktisch mit den Menschen schon immer gegeben, sondern ist auch in der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte keineswegs neu. Es zeigte sich bei der Darstellung des "umfassenden Kommunikationsbegriffes", daß zum Beispiel K. JASPERS das Phänomen "Kommunikation" bereits vor über vier Jahrzehnten in philosophisch erhellender Weise entfaltet und beschrieben hatte.

"Neu" in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, daß man die Bedeutung von "Kommunikation" im Erziehungs- und Sozialfeld, in Gesellschaft und Politik ernst nimmt und besonders betont und zur Stiftung wie Verbesserung kommunikativer Lernprozesse das Modell einer "Kommunikativen Didaktik" entwikkelt. (Das "Novum" bezieht sich hier mehr auf das letztere - Entwurf einer "Kommunikativen Didaktik - denn die Bedeutung sprachlicher wie auch nichtsprachlicher Kommunikation im Rahmen von Erziehung und Unterricht ist in der Geschichte der Pädagogik seit mehreren Jahrhunderten bekannt. Nur spiegelte sich die "B e z i e h u n g s d i m e n s i o n" in anderen pädagogischen Fachtermini wie: Lehrer - Zöglingsprache, Umgang, pädagogischer Takt u.a. wider.)

Oder mit anderen Worten: neu ist der s y s t e m a t i s c h e Zugriff in der theoretischen Gestalt des Entwurfes einer s p e z i e l l e n Didaktik (denn über sporadische Unterrichtsversuche hinaus hat das "kommunikative Interaktionsgefüge" noch keine konkrete Gestalt gewinnen können), der darauf aus ist, die als unzulänglich erkannten Kommunikationsweisen und -strukturen in Richtung einer positiv benannten Norm (Symmetrie) zu verändern, d.h. zu verbessern.

Der Vorsatz, die Kommunikationsweisen und -strukturen und damit den zwischenmenschlichen Umgang in der Pädagogik und außerhalb qualitativ zu verändern, ist sicher begrüßenswert und verlangt nach voller Unterstützung. Aber jeder übersteigerte Optimismus, der auf baldige sichtbare Erfolge hofft, wird enttäuscht werden, wenn man sich vor Augen hält, daß ein menschheitslanges Bemühen um Humanisierung und "Demokratisierung" interpersonaler Kommunikation nicht mehr als ein den Menschen mögliches "Optimum" (in Form eines Kompromisses) hervorgebracht hat und weit von einem modellhaft angestrebten "Maximum" entfernt ist.

So wie einem einerseits die G e s c h i c h t e als auch die A n t h r o p o l o g i e des Menschen die Utopie einer "herrschaftsfreien" Kommunikation verbieten, so ist es andererseits wiederum die Geschichte, die auf langfristige Verbesserung (Verschiebung des "Optimums" in Richtung "Maximum") hoffen läßt.

Die G e s c h i c h t e ändert sich und mit ihr die menschlichen Objektivationen; es wird neue "Geschichte gemacht". Die F u n d a m e n t a l a n t h r o p o l o g i e des Menschen, bei gleichbleibendem kulturellen Umkreis, ist weitgehend unveränderlich. Das zeigt zum Beispiel die rückwärtsgewandte Beleuchtung verbaler Kommunikation von der frühen Antike bis heute. Denn vor mehr als zwei Jahrtausenden zum Beispiel SOKRATES seine fragend-entwickelnde, seine mäeutische Methode aufstellte und praktizierte und diese Kommunikationsweise bis heute - auch innerhalb der Wissenschaft - nicht an Bedeutung und Wirksamkeit verloren hat (wenn man unter phi-

losophischem Aspekt von der sich bei PLATO verstärkenden anamnetischen Verengung absieht), so wird damit gleichzeitig deutlich, daß die psychologisch-anthropologischen Gegebenheiten des Menschen, auf die sich SOKRATES bei der Konzeption seiner Methode stützte, bis heute prinzipiell die gleichen geblieben sind.

Aus diesen Zusammenhängen läßt sich das vielleicht entmutigende Faktum ableiten, daß der Großteil der zu Recht bemängelten Unzulänglichkeiten zwischenmenschlicher Kommunikation wesensbedingt ist; nicht im Wesen der Kommunikation, sondern im Wesen des Menschen. Diese Sichtweise ist nicht fatalistisch, sondern realistisch, und ihr wurde ja auch bei den Konzeptionen von "Kommunikativen Pädagogiken und Didaktiken" in der Weise Rechnung getragen, daß man eine kritische, normative und regulative Instanz - die Metakommunikation - vorsah.

Diese letzte Feststellung weist noch auf einen anderen wichtigen Zusammenhang hin. Man könnte im Zuge einer auf "Kommunikation" zielenden Emanzipationsstrategie auf die Idee kommen, doch wenigstens, oder erst einmal die i n s t i t u t i o n a l i s i e r t e n Formen und Erscheinungsweisen "deformierter" (d.h. "komplementärer") Kommunikation abzubauen und zu beseitigen, wenn sich schon das "Wesen" des Menschen schlecht oder nur extrem langfristig ändern läßt. Damit wäre aber nur ein Scheinansatz gewonnen. Man hätte nämlich bei einer derartigen Argumentation (die in der Tat von einigen politischen Gruppierungen heute geübt wird) die W i r k u n g mit der U r s a c h e verwechselt. Der zur Zeit oft und vielfach zu

Unrecht gerügte "demokratische Formalismus", mit seinen kodierten Kommunikationsstrukturen und Interpunktionsweisen, ist ja erst das institutionelle Ergebnis und die Weiterentwicklung vorangegangener Kommunikationsformen. Das demokratische Prinzip versucht, den gegebenen menschlichen Unzulänglichkeiten bis zu einem gewissen Grade Rechnung zu tragen. Demokratische Kommunikationsstrukturen stellen also den institutionalisierten optimalen Kompromiß der mit zahlreichen Unzulänglichkeiten behafteten Kommunikation innerhalb menschlicher Gruppierungen dar; sie sind geschichtlich-konkret gewordene W i r k u n g der konkret gegebenen menschlich bedingten U r s a c h e n .

Das soll nicht etwa heißen, daß die heute vorfindbaren F o r m e n demokratischer Kommunikationsweisen als zeitlos gültig angesehen werden müßten und nicht mehr verbesserungswürdig und entwicklungsfähig wären, sondern daß man im Zuge einer sicher notwendigen Weiterentwicklung nicht das einmal Erreichte gegen ein ungewisses, nicht genügend erprobtes und abgesichertes "kommunikatives Interaktionsgefüge" anderer Art eintauscht.

Erfolgsversprechender und im Sinne einer fortschreitenden Humanisierung wirksamer sind solche Ansätze, die diejenigen institutionellen Bereiche zu verbessern trachten, die sich bisher mit Erfolg einer Demokratisierung und Offenlegung widersetzt haben, ohne daß dieses sachlich gerechtfertigt wäre.

Hier ist nun ein Punkt erreicht, an dem von der a l l g e m e i n e n Kommunikation zurück auf die p ä d a g o g i -

s c h e Kommunikation gelenkt werden muß, denn der Übertragung des "demokratischen Prinzips" von dem Bereich öffentlich-politischer Kommunikation in spezifisch andere Wirklichkeitsbereiche sind Grenzen gesetzt. Eine automatische, unreflektierte Übertragung des im politischen Bereich durchaus angemessenen Demokratieverständnisses auf bestimmte Bereiche, so auch auf den Bereich von Erziehung und Unterricht von n o c h n i c h t m ü n d i g e n Edukanden, würde die Eigengesetzlichkeit und den spezifischen Charakter des Wirklichkeitsbereiches "Erziehung und Unterricht" außer Acht lassen und ihm somit nicht gerecht werden können.

Es wird deutlich, daß ein anderer Wirklichkeitsbereich sich auch einer anderen Sichtweise von entlehnten Phänomenen aus anders gearteten Bereichen bedienen muß, wenn diese Phänomene und Begriffe nicht verfremdet werden und zu falschen Ergebnissen führen sollen.

Nun ist der Wirklichkeitsbereich "Pädagogik" sehr umfassend und komplex. Das Arbeitsfeld der Pädagogik ist derart weitläufig, daß es sich in bestimmten Gestalten und Ausformungen wieder mit dem öffentlich-politischen Bereich berührt (Berufsbildung, Weiterbildung, Erwachsenenbildung, politische und gewerkschaftliche Bildung u.a.).

Bisher wurde lediglich deutlich, daß eine pauschale Übertragung eines im Raume der Politik und Gesellschaft gebräuchlichen Demokratieverständnisses und der damit in Verbindung stehenden Kommunikationsstruktur auf den Bereich der Pädagogik als ganze, nicht möglich ist. Die angedeutete Weitläufig-

keit des Gesamtbereiches "Pädagogik" zwingt aber zu einer differenzierteren Sichtweise dieses Problemkreises, da die Unterscheidung der Bereiche "Politik" und "Pädagogik" doch nicht so streng ist, wie es hier und da Proklamatoren einer "pädagogischen Provinz" glauben machen wollten und wollen.

Wenn die heute vorgestellten Entwürfe "kommunikativer Interaktionsgefüge" eine "herrschaftsfreie" Kommunikation, eine demokratische Kommunikationsstruktur im pädagogischen Bereich errichten wollen und zugleich suggerieren, damit die "gegenwärtig anstehenden Probleme von Erziehung und Unterricht angemessen" lösen zu können, so ist mit einem solchen Globalpostulat Wahres und Falsches zugleich gesagt. Hier kann nur eine differenziertere Sichtweise weiterhelfen.

Wie bereits angedeutet, verbirgt sich hinter dem Bereich "Erziehung und Unterricht" eine breite Skala pädagogischer Aktivitäten, die zum Beispiel in den folgenden Teilbereichen Gestalt annehmen:

Kleinkind- und Früherziehung, Vorschulpädagogik, kompensatorische Erziehung, Kindergarten und Schulkindergarten, Heilpädagogik, Primar-, Sekundar- und Tertiärpädagogik, Sonderpädagogik, Berufs- und Erwachsenenbildung, parteiliche Schulung, kirchliche Fortbildung u.a.

Es ist eigentlich trivial zu bemerken, daß die verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsbereiche, die sich durch ihren Gegenstand, Lebensalter, Lernziel u.a. erheblich unterscheiden, auch je spezifische Weisen der K o m m u n i k a t i o n erfordern, wenn man dem Gegenstand, dem Lebensalter, dem Lern-

ziel u.a. gerecht werden will. Man kann die im Bereich der Erwachsenenbildung, Hochschulausbildung u.a. geltenden pragmatischen Kommunikationsaxiome, die durch die wertende Zielvorgabe der "Symmetrie" erweitert wurden, nicht so ohne weiteres auf die pädagogische Kommunikation zum Beispiel in der Grundschule oder Sonderschule übertragen. Deshalb ist das Aufmerksammachen auf die Bedeutsamkeit differenzierterer, den je spezifischen Teilbereichen pädagogischer Wirklichkeit angemessener "kommunikativer Interaktionsgefüge" keineswegs trivial.

Man kann zunächst einmal davon ausgehen, daß ein solches "kommunikatives Interaktionsgefüge", wie es zum Beispiel K.H. SCHÄFER entwickelte, für die pädagogischen Handlungsbereiche von Bedeutung ist, in denen Jugendliche, Heranwachsende und /oder Erwachsene, die bereits eine gewisse kommunikative Handlungsfähigkeit und personale Identität und bedingt Integrität erreicht haben, über gemeinsame Sachprobleme verhandeln. Das beträfe somit, altersmäßig betrachtet, die Bereiche von der Sekundarstufe aufwärts; vornehmlich in den Fächern: Geschichte und politische Bildung, Sachunterricht, Deutsch, Sozialkunde u.a. Kurz, alle Bereiche, in denen der zu behandelnde Gegenstand zu einem k o m m u n i k a t i v e n Aushandeln "gültiger" Einsichten zwingt, wo man nicht auf mathematische Axiome und physikalische Gesetze zurückgreifen und verweisen kann.

In diesem Alters- und Sachbereich kann man versuchen, die f o r m a l e Gestalt des hier in Teil (B) beschriebenen "kommunikativen Interaktionsgefüges" zu errichten, um so eine Verbesserung kommunikativer Handlungen zu erreichen.

Daß aber selbst auf dieser Altersstufe gewisse Gegenstandsbereiche mit der zuvor erwähnten Organisation von Kommunikation nicht angemessen benandelt werden können, hat zweierlei Gründe: Der erste Grund wurde bereits angedeutet. Er nimmt die Bereiche aus, bei denen die Problemlösungen (in diesem Verständnis) nicht kommunikativer Art sind. Sie wurden im Zusammenhang mit der Kennzeichnung des "engeren Kommunikationsbegriffes" dargestellt.

Der zweite Grund ist der, daß es menschliche und damit auch pädagogische Probleme gibt, die nicht mehr von einem "symmetrischen" Kommunikationsgefüge der Klassengruppe gelöst werden können; die andere Kommunikationsformen erfordern, weil die Beziehungsdimension eine andere Gestalt angenommen hat. Diese Verhältnisse wurden im Zusammenhang mit dem "umfassenden Kommunikationsbegriff" und innerhalb dessen wiederum mit dem "asymmetrischen Kommunikationsbegriff" dargestellt und erläutert.

Diese Erkenntnisse legen nun eine weitere pädagogisch bedeutsame Einsicht nahe. Die von den Autoren "Kommunikativer Pädagogiken" angestrebte Errichtung eines auf Symmetrie ausgerichteten "kommunikativen Interaktionsgefüges" (welches als einziges Kommunikationsmodell bereits als unzureichend erkannt wurde), setzt eine Reihe von hochqualifizierten kommunikativen Fähigkeiten voraus, die ja erst in einem vorgängigen Bildungsprozeß erworben sein wollen. Es muß ein, allerdings schwer bestimmbares, Minimum an kommunikativer Kompetenz und Performanz gewährleistet sein, wenn die "Regression komplementärer Interaktionsprozesse" real werden soll.

Nun stellen sich die Verfechter eines zu realisierenden "kommunikativen Interaktionsgefüges", leider ohne dieses eigens zu thematisieren, den gesamten Bildungsgang der Zöglinge (der Klassengruppe) als k o m m u n i k a t i v e n L e r n p r o z e ß vor. Diese Sichtweise trifft in gewisser Weise sicher zu. Das stufenweise Durchlaufen von institutionalisierter wie informeller Erziehung und Bildung ist eingebettet in das Medium "Kommunikation" und vollzieht sich in vielfältigen Weisen von "Kommunikation".

Wenn aber das "kommunikative Interaktionsgefüge" in seiner, der "pädagogischen Idee" seiner Schöpfer gemäßen "idealen" Endgestalt nicht allen Erfordernissen der menschlichen, zwischenmenschlichen und pädagogischen Praxis genügen kann, so wäre es höchst gefährlich, hiervon die notwendigen und scheinbar hinreichenden kommunikativen Lernprozesse ableiten zu wollen. Damit wäre man schon im Stadium des Entstehens einer verhängnisvollen Eindimensionalität verfallen: dem Lernprozeß einer m o d e l l a d ä q u a t e n kommunikativen Kompetenz.

Vielmehr muß das gesamte Spektrum möglicher Kommunikationsweisen und damit -strukturen zum Gegenstand kommunikativer Lernprozesse erhoben werden, um damit allen vorkommenden wie möglichen menschlichen Ausdrucksintentionen eine angemessene Ausdrucksweise und -form bereitzustellen und damit ihre freie Wahl zu ermöglichen.

So wie einerseits die schrittweise Verlagerung der "Komplementarität" kommunikativer Strukturen der Gruppe in Richtung "Symmetrie" an die altersbedingten Reife- und Entwicklungsstufen

der Zöglinge gebunden ist, so gibt es andererseits auf allen Altersstufen zahlreiche kommunikative Situationen außerhalb der Klassengruppe, die zum Erlernen und Vollziehen anderer, intendiert asymmetrischer Kommunikationsformen nötigen.

Wie im Gang dieser Arbeit an vielen Stellen deutlich wurde, ist jeglicher m o d e l l h a f t e Zugang, der sich auf das universelle Phänomen "Kommunikation" bezieht, bereits eine Verkürzung. Wenn man sich zum Beispiel nur auf Vorgänge der familialen Erziehung näher betrachtend einläßt, wird deutlich werden, daß die Erziehungs- (Kommunikations-) situationen derart zahlreich sind, daß, vor allem im Kleinkind- und Schulkindalter, der Versuch von "symmetrischer" Kommunikation nicht die Regel, sondern die Ausnahme ist und auch nur sein kann.

Aber, und darin ist der eigentliche Wert modellhafter Konzentrationen zu sehen (wenn sie nicht einen Ausschließlichkeitsanspruch erheben), es ist sicher notwendig, im frühen Kindesalter beginnend, neben anderem, permanent auf Kommunikationsweisen hin zu lenken, die mit dem Erreichen sozialer Handlungsfähigkeit zunehmend an Bedeutung gewinnen und von einem verantwortlichen, reifen Bürger eines parlamentarisch organisierten demokratischen Rechtsstaates beherrscht sein wollen.

Es wurde aber auch deutlich, daß selbst nach Durchlaufen solcher kommunikativen Lernprozesse der Beteiligten das "kommunikative Interaktionsgefüge", so wie es in Teil (B) idealiter beschrieben wurde, mit zahlreichen Mängeln und Schwierigkeiten in bezug auf die Kommunikationsabläufe behaftet ist. Die Instanz, welche die auftretenden Schwierigkeiten zu überwin-

den sucht, wurde als M e t a k o m m u n i k a t i o n oder D i s k u r s beschrieben. Aber auch diese Instanz, von der man sich die Auflösung der zutage tretenden Schwierigkeiten erhofft, ist selbst nicht unproblematisch. Metakommunikation wird innerhalb des "kommunikativen Interaktionsgefüges" v e r b a l vollzogen. Einigkeit besteht darüber, daß die "selbstexplikative" Potenz der S p r a c h e prinzipiell ein ausreichendes Mittel darstellt, die oben genannten Aufgaben zu bewältigen. "Die Umgangssprache ist zugleich ihre eigene Metasprache". Die Schwierigkeiten liegen somit nicht bei dem Mittel, sondern bei den Menschen, die sich dessen bedienen (sollen).

Es lautet die Kardinalfrage: Ist Kommunikation und Metakommunikation in Personalunion möglich, oder konkreter, in der Praxis wahrscheinlich und erreichbar? Von der Beantwortung dieser Frage hängt der gesamte Stellenwert von "Metakommunikation" ab und damit die Bedeutung eines " k r i t i s c h e n kommunikativen Interaktionsgefüges" schlechthin.

Man könnte einwenden, es sei noch nichts verloren, wenn man diese "kommunikatorische" Funktion einer unabhängigen Instanz zuschreibe, die dann regulativ eingreifend Beziehungspathologien und andere Kommunikationsstörungen auflöst und beseitigt. Vorausgesetzt, dieses wäre möglich, und die Kommunikationsteilnehmer würden sich dieser Instanz beugen, so wäre damit der Anspruch auf Realisation "herrschaftsfreier" Kommunikation ad absurdum geführt.

Gehen wir aber davon aus, daß Kommunikation und Metakommunikation in Personalunion angestrebt werden soll, so zeigen sich massive Schwierigkeiten, die eine solche Verwirklichung unwahrscheinlich erscheinen lassen. Es gibt zahlreiche Hemmnisse, Barrieren, Ausweich- und Verdrängungsmechanismen des Menschen, die eine rückhaltlose metakommunikative Hinterfragung vorhandener Motive und binnenpsychischer Konstellationen erschweren und oftmals unmöglich machen. Für eine s e l b s t r e f l e x i v e Hinterfragung der eigenen Beweggründe in bestimmten Kommunikationssituationen wird im Rahmen einer "Gruppenkommunikation" nicht die erforderliche Muße gewährleistet sein. Nur wenige der auftretenden Kommunikationsstörungen werden sich selbstreflexiv kurzfristig auflösen und beseitigen lassen; dazu ist die Psyche des Menschen zu komplex.

Ein E x k u r s in eigener Regie (in Klausur gehen) wäre in diesem Zusammenhang ebenfalls keine Lösung, da hierdurch die kommunikative Gruppenstruktur durchbrochen würde.

Es bleibt also nur noch der vorgeschlagene Weg des "gemeinsamen kommunikatorischen" Auflösens von Kommunikationsstörungen. Das heißt, man selbst ist, zusammen mit den anderen Gruppenmitgliedern, dazu angehalten, zum Beispiel ungleichphasige Interpunktionsweisen oder verschleierte Interessen aufzudecken und zu beseitigen.

Das sähe dann in der Praxis so aus, daß der Gang der sachlich orientierten Kommunikation aufgrund einer aufgetretenen Störung unterbrochen wird und in eine, von der Sache mehr oder

weniger unabhängige Metakommunikation umschlägt. Es wird dann gemeinsam versucht, die Ursache der Störung im Kommunikationsablauf aufzudecken, festgemacht an dem Beitrag und dem Kommunikationsteilnehmer, der zum Anstoß für den oder die anderen Kommunikationsteilnehmer geworden ist. Es wird sodann versucht, seine Motive für die anstößige Argumentation bloßzulegen, seine verborgen mitschwingenden Interessen schonungslos aufzudecken, seine Theorie gegebenenfalls als Ideologie zu entlarven, seine vorgegebene "Sozialität" als verkappte "Egozentrizität" zu brandmarken. Wird der jeweils Betroffene das mit sich geschehen lassen und dabei, wie es dem Modell gemäß wäre, noch aktiv mitarbeiten, sein Innerstes willig wie ein offenes Buch ausbreiten?

Anders ausgedrückt, wenn sich der Betroffene oder die Betroffenen (bei Subgruppen- und Fraktionenbildung) diesem Zugriff verschließen (was das Wahrscheinlichere ist, sonst hätten sie ihre Interessen ja nicht verschleiert und damit bereits - oft unbewußt - kundgetan, daß sie an einer Offenlegung nicht interessiert sind), so wird es schwerlich möglich sein, von außen her, ohne das freiwillige Zugeständnis einer Diagnose, die gewünschte Motiv- und Interessenanalyse durchführen zu können. Diese, zur Auflösung der Beziehungspathologie aber notwendige Analyse, kann auch nicht mit Nachdruck (unter Ausübung von Macht) betrieben werden, da ein solches Vorgehen nicht in das Modell einer "herrschaftsfreien" Kommunikation hineinpassen würde und darüber hinaus höchst unfruchtbar bliebe.

wenn man aber nicht durchgängig voraussetzen darf, sondern es als Glücksfall betrachten muß, daß sich die betroffenen Kommunikationsteilnehmer zwecks Aufklärung den anderen öffnen, genügend "Kommunikationsbereitschaft" und "Standpunktsverschieblichkeit" besitzen, so müßten die intrapsychischen Schwellen mit äußerem Druck in dem jeweils erreichbaren Grade überwunden werden; aber auf Druck (Anwendung von Macht und Herrschaft) will man ja verzichten.

Nun könnte noch ein letzter Einwand versuchen, aus dem skizzierten Dilemma herauszufinden: Die erforderliche "Kommunikationsbereitschaft" und "Standpunktverschieblichkeit" eignet man sich ja in dem lebenslangen kommunikativen Lernprozeß an!

Dieser hoch gesteckte Anspruch wird sich spätestens dann als zu hoch gesteckt erweisen, wenn man sich vor Augen hält, daß man zwar in begrenztem, schwer zu prognostizierbarem Maße die P s y c h e und das B e w u ß t s e i n des Menschen durch Lernprozesse beeinflussen und verändern kann, aber daß sich das Wesen des Menschen als solches dabei kaum ändern wird, will man nicht einen "neuen Menschen" schaffen. Die "erkenntnisleitenden Interessen" wurden aber als "a n t h r o p o l o g i s c h tiefsitzende Interessen" charakterisiert, woraus nun deutlich werden mag, daß sich ihre Beeinflussung wie ihre unfreiwillige Offenlegung den Lern- und Diagnoseprozessen souverän entziehen wird.

Aus diesen Überlegungen folgt nun nicht, daß die Ebene der "Metakommunikation" ohne Sinn und Wirkung wäre und daß mit

ihr auch das gesamte Kommunikationsmodell zusammenbrechen müßte, sondern es sollten, in möglichst realistischer Weise, Möglichkeiten und Grenzen einer "Metakommunikation" aufgezeigt und bewußt gemacht werden. Und das heißt auch, daß man den "rationalen" kommunikativen Interaktionen" nicht zuviel zutrauen darf, da ihre "Rationalität" oft nicht gewährleistet ist und bei ihrem Ausbleiben auch nicht herbeigezwungen werden kann.

Die Stellung der Ebene "Metakommunikation" in bezug auf die Ebene "Kommunikation" birgt auch massive zeitökonomische Schwierigkeiten. Wie zuvor deutlich wurde, wird bei dem Umschlag von "Kommunikation" in "Metakommunikation" die sachlich orientierte und themenbezogene Ebene verlassen und die aktuelle oder prinzipielle Kommunikationsstörung zum neuen Gegenstand erhoben. Für die Dauer des metakommunikativen Exkurses ist also im Regelfall kein themenbezogener Arbeitsfortschritt möglich. Die kommunikative Praxis zeigt immer wieder, daß Kommunikationsstörungen (in Abhängigkeit von dem zur Norm gesetzten Anspruchsniveau) sehr zahlreich sind und immer wieder "kommunikatorische Exkurse" erforderlich machen; das heißt, von dem eigentlichen Thema fortlenken. Wenn man nun noch die skizzierten Schwierigkeiten des metakommunikativen Aufklärungsprozesses mit in das zeitliche Kalkül zieht, so lauert die Gefahr im Hintergrund, daß man unter Umständen streckenweise mehr meta kommuniziert als kommuniziert. Wenn man die mannigfachen menschlichen Unzulänglichkeiten im zwischenmenschlichen Umgang, die immer wieder zum Anstoß und damit zu "kommunikatorischen Exkursen" führen würden, ernst nimmt, so ist die hier gemeinte Gefahr

sicher realistisch und hinreichend begründet.

Das Fazit dieser Überlegungen kann nur konsequent in ein Plädoyer für einen K o m p r o m i ß münden: in die formale Gestalt "demokratischer" Kommunikationsstrukturen, da, wo sie sinnvolle Anwendung finden - mit möglichst symmetrischen Gefüge - sowie in intendierte und von der Sache her gerechtfertigte "komplementäre" Gefüge, innerhalb von Gruppen wie außerhalb.

Hatten die in Rede stehenden Überlegungen mehr allgemeine Bedeutung, so weist der folgende Punkt wieder auf die spezifisch p ä d a g o g i s c h e Kommunikation zurück. Ging aus den letzten Überlegungen hervor, daß eine gehaltvolle und optimale Kommunikation nicht ohne eine glaubhaft und spürbar vertretene normative Verbindlichkeit - personal verdichtet und nicht in den "rationalen Interaktionen" atomisiert - möglich und gewährleistet ist, so unterstreicht das nur noch einmal die besondere Stellung des Klassengruppenleiters (Lehrers u.a.) innerhalb des "kommunikativen Interaktionsgefüges" (Klassengruppe).

Der L e h r e r ist aber innerhalb der Klassengruppe nicht nur die regulative Instanz in bezug auf die Kommunikationsabläufe, sondern p r i m ä r p ä d a g o g i s c h e r E x p o n e n t , womit verdeutlicht werden soll, daß sich verantwortliches pädagogisches Handeln nicht in nur sachlich orientierten Kommunikationen (noch dazu nach irgend einem bestimmten Muster) erschöpft, sondern auch auf andere, nicht kom-

munikative Probleme gerichtet ist, deren Beachtung und Behandlung sich allerdings wiederum des Mediums "Kommunikation" bedient.

Aus der nach wie vor unveränderten Sonderstellung des Lehrers heraus (ohne damit eine "lehrerzentrierte Didaktik" vertreten zu wollen) geht noch ein weiteres hervor: der p ä d a g o g i s c h e B e z u g als solcher kann nicht generell durch die "Klassengruppe ... als organisierende und grundlegende Kategorie" ersetzt werden. Um dieses einzusehen, muß man sich auch hier um eine differenzierte Sichtweise bemühen, die deutlich werden läßt, daß es nicht einen "pädagogischen Bezug" schlechthin, für alle oder die meisten pädagogischen Situationen und Aufgaben gültig, gibt. Der pädagogische Bezug im Rahmen der Behindertenpädagogik wird sich anders darstellen als im Rahmen der Wissenschaftsdidaktik; im Felde der Sozialpädagogik anders als in der Lehrlingsausbildung; im Kindergarten anders als in der Elternberatung usw.

Weder die "Klassengruppe" noch irgendein anderes "organisierendes System" kann den pädagogischen Bezug als das eigentlich sinnstiftende situative Element in erzieherischen Vorgängen ersetzen. Der pädagogische Bezug stellt sich jeweils anders dar, mal intensiver, mal gelockerter, je nach Anforderung der Situation, wenn sie p ä d a g o g i s c h e Situation bleiben soll. Öffentlich-politische Kommunikation kann und wird sicher auf diese pädagogische Absicht und damit auf einen erklärt "pädagogischen Bezug" verzichten, ohne allerdings damit gänzlich ohne pädagogische Wirkung zu sein.

Zum Schluß dieser Arbeit kann man zusammenfassend sagen, daß "K o m m u n i k a t i o n" als unverkürztes universelles Phänomen wohl das wichtigste Moment im Leben der Menschen - als menschliche Existenz - zu betrachten ist und daß es vor aller Begrifflichkeit mit den Menschen schon immer gegeben ist. Da die generative Reproduktion der Menschheit auf systematische Erziehung und Bildung angewiesen ist, wird "Kommunikation" auch innerhalb der P ä d a g o g i k zum wichtigsten Moment: als M e d i u m wie als G e g e n s t a n d.

Als "Medium" ist es bereits so lange wirksam, wie Menschen zusammen auf der Erde leben. Als Gegenstand in der Hinsicht eben so lange, wie spezifisch menschliches Leben auf den Spracherwerb angewiesen ist und durch sprachliche wie andere Kommunikationsweisen menschlicher Fortschritt allererst möglich wird. Im Zuge fortschreitender Erkenntnis verfeinern sich die Betrachtungs-, Behandlungs- und Anwendungsweisen von "Kommunikation" als Medium wie als Gegenstand.

Kommunikation als Ausdruck der Beziehungsdimension zwischen Menschen nimmt in der Geschichte der Menschheit wie der Pädagogik ständig an Bedeutung zu. Stellten die verschiedenen zwischenmenschlichen Umgangsformen zuerst den Gegenstand der Betrachtung und Untersuchung im Bereich der Pädagogik dar, so wurde danach die Aufmerksamkeit konzentriert auf die "Sprache" als wichtigste Kommunikationsweise gelenkt. Das gilt auch noch für die Jetztzeit, nur sind Untersuchungen nichtsprachlicher wie analoger Kommunikationsweisen hinzugetreten, deren Bedeutung für pädagogische Interaktionen auf der Hand liegt. Theorie und Praxis der Erziehungswis-

senschaft haben sich verstärkt der Betrachtung des Phänomens "Kommunikation" als G e g e n s t a n d zugewandt, um sich von daher Aufklärung und Verbesserung der erzieherischen Praxis zu erhoffen. Wurde zuvor "Kommunikation" als wohl wichtigstes Moment im Vollzug menschlicher Existenz gekennzeichnet, so ist diese Priorität der pädagogischen Forschung gerechtfertigt.

Wenn an dieser Stelle die wissenschaftliche Analyse " p ä d a g o g i s c h e r K o m m u n i k a t i o n " ausdrücklich bejaht und betrieben wird, so ist damit noch nichts über den Stellenwert und die Bedeutung des M o d e l l s einer "Kommunikativen Pädagogik" gesagt. Man fragt sich sogleich, wenn die Untersuchung der "Beziehungsdimension" und damit der "Kommunikation" als ihr Ausdruck in der Geschichte der Pädagogik nicht neu ist, sondern heute lediglich akzentuiert betrieben wird, warum dann auf einmal ein "Modell" einer "Kommunikativen Pädagogik und Didaktik"?

Der M o d e l l charakter dieses "neuen" pädagogischen Entwurfes kann allenfalls mehr appellierende als kategorisch verpflichtende Bedeutung haben, und der damit in Zusammenhang stehende A n s p r u c h und der zugrunde liegende Kommunikations b e g r i f f wurden hinreichend kritisiert und damit relativiert. Das unzweifelhafte Verdienst des Ansatzes einer "Kommunikativen Pädagogik" ist es, mit Nachdruck auf die besondere Bedeutung von Kommunikationsweisen und -strukturen im Erziehungsfeld wie außerhalb aufmerksam gemacht zu haben. Mit der Konzeption einer "Kommunikativen D i d a k t i k " wird markant auf die Unzulänglichkeiten wie auf die befreienden Mög-

lichkeiten von Kommunikationsweisen und -strukturen hingewiesen mit dem Ziel einer optimalen "W a h r h e i t s" - findung, einer größeren S a c h g e r e c h t i g k e i t und einer k r i t i s c h e n Durchleuchtung gegebener Zustände. Auch das "Modell" einer "Kommunikativen Didaktik" sollte nicht zur bedenkenlosen Anwendung nötigen, sondern muß als Signal verstanden werden, in jeder erzieherischen Situation aufs neue die Angemessenheit und pädagogische Verantwortbarkeit der jeweils praktizierten Kommunikationsweisen und -strukturen zu überprüfen und ständig zu verbessern.

Bei all den notwendigen und bejahten Untersuchungen im Bereich "pädagogischer Kommunikation" muß aber beständig das Bewußtsein wachgehalten werden, daß K o m m u n i k a t i o n a l s s o l c h e e i n G a n z e s ist; nur die Weisen ihrer Erscheinung und ihres Vollzuges kann man im Horizont der Universalität dieses Phänomens isoliert untersuchen und darstellen.

Literaturnachweis

(A) Autorenverzeichnis

Abercrombie, M.L.J.: Educating For Change.
In: Universities Quarterly, December 1966, S. 7 - 16.

Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie,
München 1930 (Nachdruck Darmstadt 1965)

Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit,
Frankfurt 1964

Adorno, Theodor W. u.a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Frankfurt 1969

Baacke, Dieter: Massenkommunikation und Erziehung.
In: Schriftenreihe der Grenzakademie Sankelmark, Neue Folge 9,
Sankelmark 1970, S. 18 - 21.

Baacke, Dieter: Kommunikation als System und Kompetenz.
Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie.
In: neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6, S. 566 - 580 und
12. Jg. (1972), H. 1, S. 57 - 69.

Baacke, Dieter: Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft. In: Heinrich Roth, Realistische Erziehungswissenschaft, Hannover 1972, S. 11 - 36.

Barnard, C.J.: The Functions of the Executive,
Harvard 1938

Barthes, Roland: Am Nullpunkt der Literatur,
Hamburg 1959

Bernsdorf, Wilhelm (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart ^{2}1969

Bernstein, Basil: Sprache und Lernen im Sozialprozeß. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg.: Andreas Flitner / Hans Scheuerl, München 1967 (Ausg. 1969), S. 253 - 270.

Die BIBEL oder die ganze Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments nach der deutschen Übersetzung Martin Luthers, Stuttgart 1962

Böll, Heinrich: Es wird etwas geschehen (1958). In: Textsammlung moderner Kurzgeschichten, Hrsg.: Ferdinand Piedmont, Frankfurt a. M., ^{10}o.J., S. 94 - 99.

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart ^{3}1959 (1965)

Bollnow, Otto Friedrich: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. (1968), S. 221 - 252.

Bollnow, Otto Friedrich: Philosophie der Erkenntnis, Stuttgart 1970

Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken, Stuttgart 1972

Brezinka, Wolfgang: Was sind Erziehungsziele? In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 497 - 550.

Buber, Martin: Ich und Du, 1923 (Nachdruck Köln 1966)

Buber, Martin: Zwiesprache,
1930 (heute in: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1962)

Buber, Martin: Das dialogische Prinzip,
Heidelberg 1962

Buber, Martin: Werke, Bd. I, Schriften zur Philosophie,
München/Heidelberg 1962 (Neudruck), S. 785 - 808.

Bülow, Edeltraud: Pädagogische Kriterien einer reversiblen Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 130 - 143.

Cherry, Colin: Kommunikationswissenschaft - eine neue Wissenschaft, Hamburg ^{2}1967

Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax - Theorie,
Frankfurt 1970

Claussen, Bernhard: Kritik der Kritik der Kritischen Pädagogik. In: Die Deutsche Schule, 65. Jg. (1973), H. 10, S. 692 - 696.

Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus,
Köln/Opladen ^{8}1969

Dietrich, Georg / Walter, Hellmuth: Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache, München 1970

Dinkmeyer, Don / Dreikurs, Rudolf: Ermutigung als Lernhilfe,
Stuttgart 1970

Dorsch, Friedrich: Psychologisches Wörterbuch,
Berlin ^{7}1963

Downs, Anthony: An Economic Theory of Democracy,
New York 1957

Drever, James: A Dictionary of Psychology, Harmondsworth 1972 (Penguin), 7. Nachdruck der 1964 durchgesehenen Ausgabe

Eschenburg, Theodor: Über Autorität (1965). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

Feuerstein, Thomas: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. Methodologische Grundlagen im Anschluß an Habermas, München 1973

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950 (^{12}1968)

Frank, Helmar: Grundlagenprobleme der Informationsästhetik und erste Anwendung auf die mime pure, Quickborn 1968

Frank, Helmar: Kybernetische Grundlagen der Pädagogik, Baden-Baden 1962 (^{2}1969)

Gamm, Hans-Jochen: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970

Geißler, Erich E.: Autorität. In: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, Hrsg.: Andreas Flitner / Hans Scheuerl, München 1967 (Ausg. 1969)

Geißler, Erich E. (Hrsg.): Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

Goffman, Erving: Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt 1971

Graumann, Carl Friedrich: Interaktion und Kommunikation. In: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 24. kap., Göttingen 1972

Groothoff, Hans-Hermann / Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961

Guardini, Romano: Grundlegung der Bildungslehre. Versuch einer Bestimmung des Pädagogisch-Eigentlichen, Würzburg 1953 (^{6}1963)

Guardini, Romano / Bollnow, Otto Friedrich: Begegnung und Bildung, Würzburg ^{5}1969

Gutt, Armin / Salffner, Ruth: Sozialisation und Sprache. Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt 1971

Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt 1968

Habermas, Jürgen: Theorie und Praxis, Sozialphilosophische Studien, Frankfurt ^{4}1971

Habermas, Jürgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Jürgen Habermas / Niklas Luhmann; Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 101 - 141.

Habermas, Jürgen / Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971

Harthus, Hans: Grundlagen für Meß- und Regelmechaniker, Hannover 1967

Hartmann, Johannes: Das Geschichtsbuch - von den Anfängen bis zur Gegenwart, Frankfurt 1955 (Neubearbeitung Mai 1966)

Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart ^{8}1967

Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Psychologie, Stuttgart ^{7}1968

Hentig, Hartmut von: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965

Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806, Hrsg.: Hermann Holstein, Bochum ^{3}o.J.

Hofstätter, Peter R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart ^{3}1963

Hoffmeister, Johannes (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hamburg ^{2}1955

Homans, George Caspar: Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1960 (^{2}1965)

Horn, Hermann: Die existentielle Ganzheit des Menschen. In: Oberstufe Heute (I), Hrsg.: Werner G. Mayer, Essen 1960, S. 107 - 121.

Horn, Hermann: Erziehung ohne Autorität? Essen 1963 (^{2}1965)

Hovland, Carl J. / Janis, Irving L. / Kelley, Harold H.: Communication and Persuasion, New Haven, Yale University Press 1953

Hovland, Carl J. u.a.: The Order of Presentation in Persuasion, New Haven, Yale University Press 1957

Iben, Gerd: Kompensatorische Erziehung in den USA, München 1971

Iberer, Gunter: Die pädagogische Relevanz des Kommunikationsbegriffes bei Karl Jaspers, Phil. Diss. Juni 1970 (Univ. Graz)

Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Janis, Irving / Hovland, Carl J. u.a.: Personality and Persuability, New Haven, Yale University Press 1959

Jaspers, Karl: Philosophie (II), Existenzerhellung, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956)

Jaspers, Karl: Philosophie (III), Metaphysik, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1932 (Neuausgabe 1956)

Jaspers, Karl: Von der Wahrheit, München 1947 (Neuausgabe 1958)

Jaspers, Karl: Der philosophische Glaube, München 1948 (Neuausgabe 1963)

Jaspers, Karl: Rechenschaft und Ausblick, München 1951 (1958)

Jaspers, Karl: Philosophie und Welt, München 1958 (1963)

Jaspers, Karl: Vernunft und Existenz, München 1960

Jaspers, Karl / Rossmann, Kurt: Die Idee der Universität, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1961

Jaspers, Karl: Existenzphilosophie, Berlin ^{3}1964

Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Riga ^{2}1786 (Neudruck, Stuttgart 1970)

Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft (1788), Hamburg ^{9}1967 (Nachdruck), Hrsg.: Karl Vorländer

Katz, Elihu / Lazarsfeld, Paul F.: Personal Influence, The Part played by People in the Flow of Mass Communications, The Free Press, Glencoe Illinois 1955; Persönlicher Einfluß und Meinungsbildung (Deutsche Übersetzung: Rudolf Bischoff, Wien 1962)

Kessel, Wolfgang: Auctoritas und potestas als Ordnungsgrundlagen der Demokratie (1959). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

Kisker, Karl Peter: Phänomenologie der Intersubjektivität. In: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 2. Kap., S. 81 - 107, Göttingen 1969

Klafki, Wolfgang: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3, S. 351 - 385.

Koszyk, Kurt / Pruys, Hugo: Wörterbuch zur Publizistik, München/Berlin 1970

Lanius, Gerhard: Kommunikation. In: Lexikon der audiovisuellen Bildungsmittel, Hrsg.: Heribert Heinrichs, München 1971, S. 171 - 173.

Lewin, Kurt: Field theory in social science (1951); deutsch: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern/Stuttgart 1963

Liegle, Ludwig: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6, S. 871 - 893.

Loch, Werner: Sprache. In: Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, 2. Bd., Hrsg.: Josef Speck/Gerhard Wehle, München 1970, S. 481 - 528.

Lorenz, Konrad: Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens, München ^{2}1973

Lückert, Heinz-Rolf: Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundierung, Funktion (1965). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

Lukasczyk, Kurt: Kommunikation. In: Wörterbuch der Soziologie, Hrsg.: Wilhelm Bernsdorf, Stuttgart ^{2}1969, S. 577-579.

Maletzke, Gerhard: Grundbegriffe der Massenkommunikationsmittel, München/Basel 1965

Marcuse, Herbert: Der eindimensionale Mensch, Neuwied/Berlin 1967 (Ausg. September 1970)

Meyer, Ernst: Gruppenunterricht, Oberursel/Taunus ^{5}1969

Michel, Gerhard: Erziehungsstile oder kommunikative Interaktionsformen? In: Unterricht heute, 24. Jg. (1973), H. 7, S. 296 - 311.

Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

Moser, Heinz: Programmatik einer kritischen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 639 - 657.

Moser, S. (Hrsg.): Information und Kommunikation, München/Wien 1968

Neuhäusler, Anton: Grundbegriffe der philosophischen Sprache, München 1963

Odenbach, Karl: Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig ^{3}1966

Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt 1972 (Neuausgabe)

Paschen, Harm / Thiele, Joachim: Bemerkungen zur Axiomatik und Metatheorie pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 264 - 272.

Paschen, Harm: Erlebte Kommunikation. Modelltheoretische und pädagogische Überlegungen zur Raumstruktur pädagogischer Kommunikation. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971), S. 129 - 146.

Paschen, Harm: Pädagogische Kommunikation und optimale Verständigung. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 144 - 159.

Peter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen einer Pädagogik der Massenkommunikation im Spannungsfeld ihrer konstituierenden Momente, Wien 1969 (Diss.)

Petersen, Peter u.a.: Gruppenarbeit nach dem Jenaplan, München 1958

Pierce, John R.: Phänomene der Kommunikation. Informationstheorie - Nachrichtenübertragung - Kybernetik, Düsseldorf/Wien 1965

Plessner, Helmuth: Conditio humana, Pfullingen 1964

Reinert, G.B. / Thiele, Joachim: Ein Unterrichtsversuch über Kommunikation. In: Welt der Schule (Ausg. Hauptschule), 1972, S. 184 - 190.

Rest, Walter: Indirekte Mitteilung als bildendes Verfahren, dargestellt am Leben und Werk Sören Kierkegaards, Diss. Emsdetten 1937

Rohrmoser, Günter: Das Elend der kritischen Theorie, Freiburg ^{2}1970

Röhrs, Hermann: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1968

Rombach, Heinrich: Kommunikation. In: Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., S. 463, Freiburg 1970

Rössner, Lutz: „Emanzipatorische Didaktik" und Entscheidungslogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4, S. 599 - 617.

Roth, Heinrich: Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. In: Heinrich Roth, Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung, Hannover 1967, S. 193 - 199.

Schaal, Helmut: Erziehung bei Kierkegaard. Das „Aufmerksammachen auf das Religiöse" als pädagogische Kategorie, Heidelberg 1958

Schäfer, Karl-Hermann / Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971

Schäfer, Karl-Hermann / Schaller, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg ^{2}1973

Scherer, Klaus R.: Non-verbale Kommunikation. Ansätze zur Beobachtung und Analyse der außersprachlichen Aspekte von Interaktionsverhalten, Hamburg 1970

Schischkoff, Georgi (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart ^{16}1961

Schlotthaus, W.: „Lehrziel: Kommunikation". In: betrifft: erziehung (1971), S. 18.

Schramm, Wilbur: Grundfragen der Kommunikationsforschung, München 1964

Seminarpapier (Studentenkollektiv), WS 1971/72 an der Universität Bochum, Institut für Pädagogik

Shannon, Claude E. / Weaver, W.: The mathematical theory of communication, Urbana/Illinois 1949

Spanhel, Dieter: Grundlegende Probleme einer Analyse der Lehrer- und Schülersprache im Unterricht. In: Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973), S. 87 - 99.

Spitz, Rene A.: Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Stuttgart 1959

Steinkamp, Günther: Der Lehrer als Agent sozialen Wandels. In: Die Deutsche Schule, 63. Jg. (1971), H. 6, S. 363-375.

Stoevesandt, K.: Die pädagogische Bedeutung der evangelischen Gemeindepredigt, Diss. Mainz 1952

Strzelewicz, Willy: Der Autoritätswandel in der Gesellschaft und Erziehung (1961). In: Erich E. Geißler (Hrsg.), Autorität und Freiheit, Bad Heilbrunn 1970

Thiele, Joachim: Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5, S. 735 - 740.

Watson, O.M.: Proxemic Behavior, The Hague 1970

Watzlawick, Paul / Beavin, Janet H. / Jackson, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969

Wellmer, Albrecht: Kritische Gesellschaftstheorie und Positivismus, Frankfurt 1969

Whorf, Benjamin Lee: Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Hrsg.: P. Krausser, Reinbek 1963

Wilhelm, Theodor: Theorie der Schule, Stuttgart 1969; spez.: 3. Kap., Der Sozialisationszusammenhang, dort der Abschnitt: Das Gespenst der Anpassung.

Wodraschke, G.: Kommunikation. In: Lexikon der Pädagogik (Herder), 2. Bd., Freiburg/Basel/Wien 1970, S. 463 - 464.

Wunderlich, Dieter: Unterrichten als Dialog. In: Sprache im technischen Zeitalter (1969), Nr. 32, S. 263 - 287.

Wunderlich, Dieter: Die Rolle der Pragmatik in der Linguistik. In: Der Deutschunterricht, 22. Jg. (1970), H. 4, S. 5 - 41.

(B) Lexika

Pädagogisches Lexikon, Hrsg.: Hans-Hermann Groothoff / Martin Stallmann, Stuttgart 1961

Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg/Basel/Wien 1962

Lexikon der Pädagogik (Herder), Freiburg/Basel/Wien 1970, 2. Bd.

Pädagogisches Lexikon, Hrsg.: Walter Horney, Johann Peter Ruppert, Walter Schultze, 2 Bde., Gütersloh 1970

Lexikon der Kybernetischen Pädagogik und der Programmierten Instruktion, Quickborn 1966

Lexikon der audio-visuellen Bildungsmittel, Hrsg.: Heribert Heinrichs, München 1971

Brockhaus' Konversations - Lexikon, 10. Bd., Leipzig 1896 (14. neu bearbeitete Auflage)

Der Große Brockhaus, 6. Bd., Wiesbaden ^{16}1955

Brockhaus Enzyklopädie, 10. Bd., Wiesbaden ^{17}1970

Staatslexikon, Hrsg.: Görres-Gesellschaft (Herder), Freiburg ^{6}1959

Fischer Lexikon Soziologie, Frankfurt 1967 (Nachdruck 1969)

Lexikon der Psychologie (Herder), Bd. II, Freiburg 1971

(C) Wörterbücher/Handbücher

Duden (Herkunftswörterbuch), Mannheim 1963

The Shorter Oxford English Dictionary On Historical Principles, 2 Bde., Oxford 1959 (3. Ausgabe)

Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch, Englisch - Deutsch, 2 Bde., Berlin Schöneberg ^{2}1963

Wörterbuch der Pädagogik, von Wilhelm Hehlmann, Stuttgart ^{8}1967

Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, 2 Bde., Hrsg.: Josef Speck / Gerhard Wehle, München 1970

Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil III, Hrsg.: Karlheinz Ingenkamp, Weinheim/Berlin/Basel 1971

Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Hrsg.: Johannes Hoffmeister, Hamburg ^{2}1955

Philosophisches Wörterbuch, Hrsg.: Georgi Schischkoff, Stuttgart ^{16}1961

Grundbegriffe der philosophischen Sprache, von Anton Neuhäusler München 1963

Psychologisches Wörterbuch, von Friedrich Dorsch, Berlin ^{7}1963

Wörterbuch der Psychologie, von Wilhelm Hehlmann, Stuttgart ^{7}1968

Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 2. Kap., S. 81 - 107, Göttingen 1969

Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 24. Kap.,
Göttingen 1972

Grundbegriffe der psychologischen Fachsprache,
Hrsg.: Georg Dietrich / Hellmuth Walter, München 1970

A Dictionary of Psychology, von James Drever,
Harmondsworth 1972 (Penguin), 7. Nachdruck der 1964
durchgesehenen Ausgabe

Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Göttingen 1959

Wörterbuch der Soziologie, Hrsg.: Wilhelm Bernsdorf,
Stuttgart ^{2}1969

Wörterbuch zur Publizistik, von Kurt Koszyk / Hugo Pruys,
München / Berlin 1970

(D) Zeitschriften

betrifft: erziehung, 4. Jg. (1971)

Bildung und Erziehung, 24. Jg. (1971)

Bildung und Erziehung, 26. Jg. (1973)

Der Deutschunterricht, 22. Jg. (1970), H. 4

Die Deutsche Schule, 63. Jg. (1971)

Die Deutsche Schule, 65. Jg. (1973), H. 10

neue sammlung, 11. Jg. (1971), H. 6

neue sammlung, 12. Jg. (1972), H. 1

Schriftenreihe der Grenzakademie Sankelmark, Neue Folge 9 (1970)

Sprache im technischen Zeitalter (1969), Nr. 32

The Times Higher Education Supplement (1973), Nr. 105

Universities Quarterly, December 1966

Unterricht heute, 24. Jg. (1973), H. 7

Welt der Schule (Ausg. Hauptschule), (1972)

Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg. (1968)

Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg. (1971), H. 3

Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 4

Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 5

Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg. (1972), H. 6

LEBENSLAUF

8. 5.	1944	in Zabern / Elsaß geboren
1950 -	1954	Volksschule, Hagen
1954 -	1961	Städtische Realschule - Oberhagen (Mittlere Reife)
1961 -	1963	Betriebsschlosserlehre, Hagen (Facharbeiterprüfung)
1961 -	1963	Berufsaufbauschule (Abendschule), Hagen (Fachschulreifeprüfung)
1963 -	1966	Kaufmännische Lehre, Hagen (Kaufmannsgehilfenprüfung)
1966 -	1968	Fachschulstudium, Bochum (staatl. gepr. Betriebstechniker)
1968 -	1969	Industrietätigkeit, Lüdenscheid
1969 -		Pädagogische Hochschule Ruhr, Dortmund (Sonderprüfung)
1969 -	1974	Pädagogikstudium an der PH - Ruhr, Abt. Hagen (Diplomprüfung)
1.11.	1973	Wissenschaftliche Hilfskraft am Seminar für Pädagogik und Philosophie der PH - Ruhr, Abteilung Hagen
1.4.	1974	Verwaltung der Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten am Seminar für Pädagogik und Philosophie der PH - Ruhr, Abteilung Hagen